

Spesialpedagogikkens selvforståelse i vår tid.

(Nytt paradigme i spesialpedagogikk)



Masteroppgave i spesialpedagogikk, Høgskolen i Lillehammer, 2.november 2009

Birgitte Stumph Jensen

Forord

Å velge et tema for en masteroppgave krever en del refleksjon. Jeg er ingen ung student men en ”voksen” person midt i livet med mange års praksis bak meg. Det har derfor ikke manglet på mulige problemstillinger innen faget – veilederen min sa på et tidspunkt i oppstarten av prosjektet, at jeg hadde problemstillinger til mange oppgaver innen mange områder og minst 3 i spesialpedagogikk.

Kunsten for meg har derfor vært å begrense meg – å snevre inn. Samtidig har det vært av overordnet betydning for meg, at den oppgave jeg skulle skrive, skulle være ut fra noen bestemte premisser. Premissene kommer her:

- Oppgaven skulle ha rot i min egen praksis og drøfte noe som jeg har følt på kroppen. Noe som jeg har opplevd som dilemmaer eller paradokser og som gjennom refleksjon og drøfting kan løftes opp og forhåpentligvis bidra til nye perspektiver.
- Min kritiske holdning til skolen og samfunnet, og de verdiene de hviler på, skulle reflekteres inn. For meg blir det uinteressant med isolerte diskusjoner om konkrete metoder eller tiltak. Ikke at de ikke har sin berettigelse og kan være viktige redskaper satt inn i en sammenheng. Men for meg er det sammenhengen, som jeg brenner for.
- Og det er nettopp mitt siste premiss nemlig at det er noe jeg brenner for. Det å brenne for noe er en viktig drivkraft for å forske.

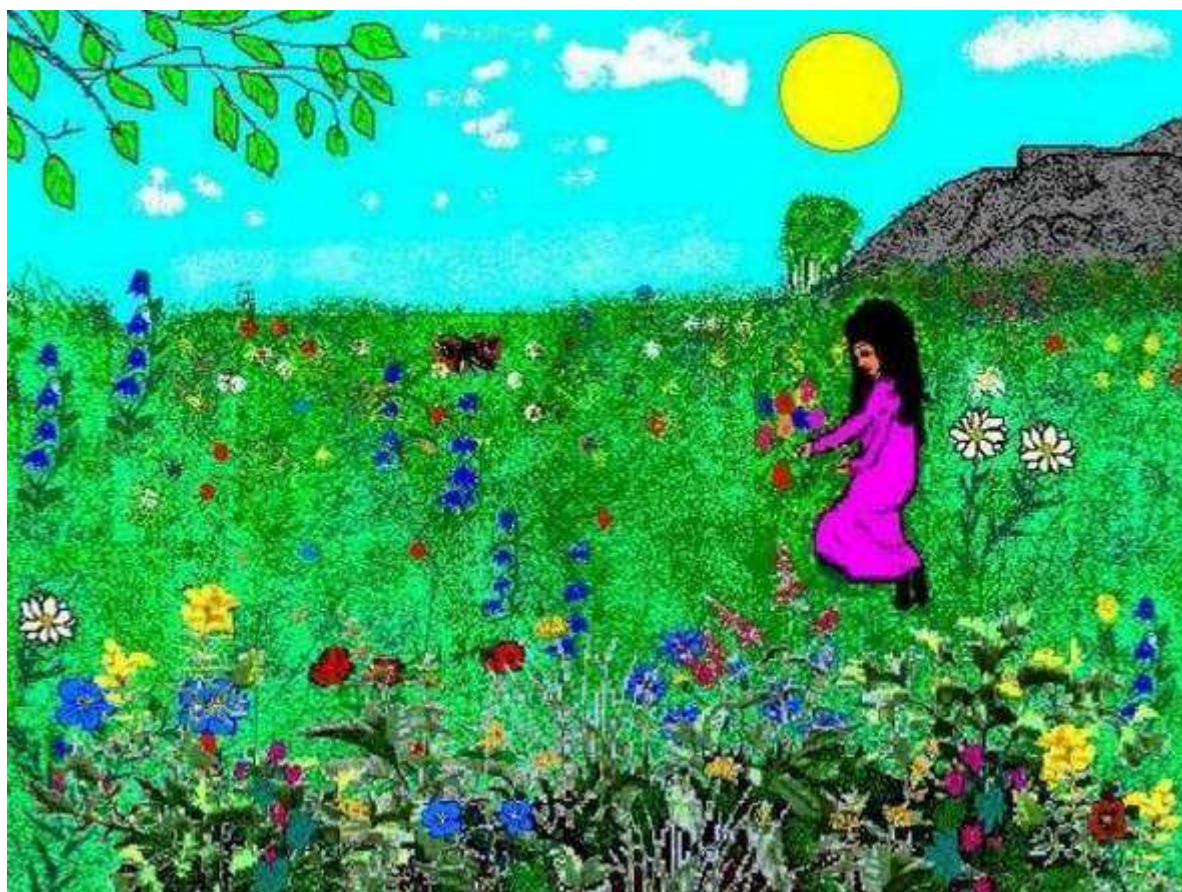
Produktet som er her inneholder altså disse premissene og håpet mitt er at de skinner igjennom.

Oppgaven må ses som en dyptfølt visjon for hvilke premisser jeg tror en fremtidig levedyktig spesialpedagogikk bør reflektere inn for å være ”up to date” i vårt nåtidige og vårt fremtidige samfunn.

Takk:

- Først og fremst til min veileder, Øyvind Haaland, for tålmodighet og tro på meg.
- Til Egil Støfring for kritisk gjennomlesing.
- Til min samboer Hans Petter Nyseth for korrekturlesing.
- Og sist, men ikke minst til mine barn som lot deres mor få tid og rom.

Oppgaven er tilegnet alle de som føler et engasjement og et ansvar for at alle elever må få muligheten til å ”blomstre”, og som på samme måte føler et ansvar for den verden vi lever i både nå og i fremtiden.



Bakgrunn for oppgaven

Det er min egen praksis som lærer og spesialpedagog gjennom 20 år som i første omgang er bakgrunn for oppgaven.

Eksempelene under er bare noen få av mange, som jeg har opplevd gjennom min tid i grunnskolen. De har gjort meg frustrert, sint, avmektig og tankefull. Og det er dem som har blitt til gjenstand for refleksjon i denne oppgaven.

Jeg har opplevd elever som har gått gjennom ungdomsskolen omtrent uten å åpne ei bok. Hvor store deler av skoledagen har bestått i enten å sitte på et grupperom med en kassettpiller, hoppe ut og inn av vinduene, eller fly rundt i gangene uten mål og mening. Jeg skal gi noen eksempler på dette:

Elev X var ungdomsskoleelev. Jeg hadde fulgt ham og klassa hans litt på avstand – hadde ingen undervisning eller noe ansvar i klasse. Elev X hadde diagnosen ADHD. Når jeg møtte ham i gangen var han alltid høflig og vennlig. Men jeg visste godt at inne i klassen fortonte det seg annerledes. Elev X gjorde akkurat som han ville. Det vil si at han gjorde minst mulig som hadde med skolearbeid å gjøre. Det var ytterst sjeldent at han tok frem bøkene i timen, men satt mest og kom med ofte ganske provoserende kommentarer til det som foregikk. Det provoserende var først og fremst språkbruken hvor ord som for eksempel ”Fitte” og ”Kuk” var flittig brukt.

På skolen var det ansatt en barnevernspedagog som hadde spesielt ansvar for elev X. Han fulgte eleven i alle timene – mest som en flue på veggen. Men når det ble for mye for eleven å være inne i klassen – det vil si når atferden hans ble for voldsom eller provoserende, eller han ble for urolig tok han ham med ut av klassen og gikk en tur på fotballbana med ham eller noe annet som han kunne ha litt glede av.

Kontaktlæreren var fornøyd med opplegget. Elev X møtte jo på skolen hver dag og var med inn i timene uten noe problem. Og hun hadde god dialog med barnevernspedagogen.

I slutten av 9. klasse skulle hele trinnet på leirskole på Runde. Ei lita øy utenfor Ålesund. Da var også jeg med sammen med de elever, jeg hadde kontaktlærerfunksjon overfor.

I denne uke var elev X ikke til å kjenne igjen. Det var ham som gikk fremst i flokken, når vi var på tur. Han viste et ekte engasjement for alt som foregikk. Var en ivrig fisker, kjempe

engasjert når vi var med båt ut til fuglefjellene, og han lagde en av de flotteste kollasjene fra turen.

Men tilbake i klasserommet igjen var elev X den samme som før – totalt uengasjert og på siden av alt som foregikk.

Jeg hadde en diskusjon med kontaktlæreren, som for øvrig også var sosiallærer på skolen om fungeringen til elev X. Hun tviholdt på at opplegget han hadde på skolen var bra nok.

Til eksemplet har jeg følgende spørsmål:

Er det bra nok at en elev er passiv tilskuer til det meste som foregår?

Hvorfor grep man ikke fatt i det ekte engasjementet som eleven utviste på leirskolen. Det viste jo at det fantes muligheter for å engasjere og motivere?

Er det ikke slik at en del elever har bruk for andre arenaer for læring enn den skolen vanligvis kan tilby?

Jeg hadde en samtale med en elev i 10. klasse som kontaktlæreren på en måte hadde gitt opp. Eleven deltok svært lite i undervisningen. Det meste av tiden var han i gangen eller ute på parkeringsplassen med skateboardet sitt. Vi så ham gjennom vinduet fra naturfagslokalet hvor resten av klassen hadde undervisning, eller andre steder i og utenfor skolen. Engelskboka hadde han kastet i søppelbøtta for lenge siden.

Samtalen jeg hadde med ham, gikk ut på å finne ut om hva han tenkte om sin situasjon.

Eleven gjentok stadig den samme frasen: ”Jeg vil være kongen og dere andre skal være slavene mine, for jeg er så lei av å være slave.”

En annen elev som jeg hadde samtale med mente at skolen var et fengsel. Vi (lærere) var dets fangevoktere og elevene var fanger. Men han skulle ikke være fange han!

Denne oppfatningen om skolen som et fengsel eller en oppfattelse av å være slave har jeg erfart, slett ikke er ualminnelig blant elever.

Andre elever jeg har hatt samtale med har ofte svar som ”Alt på skolen er bare kjett. Men vi må jo møte opp her – skal bli godt når vi endelig får slippe ut!”

Andre utsagn igjen har gått på følgende: ”Kloden er allikevel ferdig, hvorfor skal jeg gidde å bry meg om noe da?”

Elevene klarer som regel ikke selv å overskue hva det egentlig er, som er problemet. De har ikke oversikt nok, ikke redskaper eller begreper til å definere deres egen situasjon. Derfor blir svarene de gir på spørsmål om hva de tenker og føler, noe som må fortolkes.

Et forsøk på det sier meg at elevene føler seg ufrie, låst i en situasjon som de ikke befinner seg vel ved. De føler at innholdet i skolen på mange måter er uten mening for dem. De er på mange måter fortvilte og de virker fremmedgjorte overfor skolen.

Utsagnet: ”Kloden er allikevel ferdig, hvorfor skal jeg gidde å bry meg om noe da?” er heller ikke et ualminnelig resonnement blant elever. Spørsmålene mine til dette blir da:

Har ikke skolen en viktig oppgave i å tilrettelegge slik at elevene får et kritisk blikk på det samfunnet vi lever i og å gi dem kunnskaper og ferdigheter slik at de føler at de har mulighet til å påvirke samfunnsutviklingen, slik at de får et ekte engasjement i stedet for å føle oppgitthet, og er dette ikke en av de største utfordringene som skolen står overfor i dag?

Kan et slikt engasjement for å påvirke samfunnsutviklingen være en medvirkende og viktig faktor til å engasjere elever og hjelpe dem til å finne vei ut av meningsløsheten, oppgittheten og fortvilelsen?

Jeg hadde mange diskusjoner med sosiallæreren på en skole som var arbeidsplassen min gjennom mange år. Hun mente at det viktigste var at elevene møtte på skolen, hva de foretok seg der var av mindre betydning. Bare de hadde det godt og hygget seg.

Men er det riktig? Har elever det godt når de ikke får til noe, når alt føles meningsløst?

Bør det ikke være et innhold for alle elever i skolen?

Er det riktig at alle elever skal lære det samme bare på forskjellig nivå slik det gjøres i stor utstrekning i dag?

Et annet faktum er at omkring 30 prosent av alle elever i videregående skole dropper ut uten å fullføre! (Peder Haug 2009). Er ikke dette en kjempe tragedie for norsk skole? Og kan det være tegn på at noe er helt galt?

Skolen i dag kalles ”Kunnskapsskolen”(Kunnskapsløftet, 2005). Men skolen har også blitt en konkurranseskole! Med nasjonale prøver og offentlig utlegging av disse skal skolene konkurrere seg imellom for å være best! Men hva er det de skal være best på? De konkurrerer om å være best i matte, norsk engelsk og digital kompetanse! Og hvorfor det?

En viktig grunn per i dag er nok at Norge trenger disse ferdighetene for å kunne konkurrere på det internasjonale marked! Men hva er det så det internasjonale marked representerer?

Er det ikke å produsere mest mulig av varer for å akkumulere mest mulig penger?

Begrepet ”vekst” har gjennom mange år stått sentralt i den vesteuropeiske kultur. ”Vekst” er da forstått som økonomisk ”vekst”. Jo større produksjon av varer jo mer vekst!

I de senere år har mange samfunnskritikere stilt spørsmålstegn ved den økonomiske veksten og ment at den ikke er forenlig med behovet og viktigheten av å ta vare på naturen og miljøet.

Finns det en annen form for vekst som vi som pedagoger og spesialpedagoger kan være med på å bidra til?

Vil et skifte fra en skole som fortsatt i overveiende grad er preget av ett positivistisk/ mekanistisk menneskesyn, hvor formålet er å tilpasse elever til å videreføre vårt markedsliberalistiske forbrukssamfunn til en skole som har et mer holistisk preget menneskesyn hvor målet er kritiske og engasjerte elever som oppjonerer og bruker sin fornuft, virke positivt inn på både pedagogikken og spesialpedagogikken og derigjennom på elevers forhold til skolen?

Som oppsummering av dette innledende avsnittet vil jeg fremheve 2 begreper som jeg sitter igjen med og som jeg tror har stor betydning for de elevene som jeg har beskrevet. Det ene begrepet er *meningsløshet* og det andre begrepet er *fremmedgjorthet*. Disse 2 begrepene vil få betydning for min diskusjon videre.

Innholdsfortegnelse

Innledning	s.10
Tema/problemstilling	s.14
Oppgavens struktur	s.14
Metode	s.15
Posisjoner og begreper:	s.16
• Kritisk pragmatisme.....	s.16
• Makt.....	s.17
• Diskurs.....	s.18
• Dekonstruksjon.....	s.19
Hva er et paradigme?	s.20
Det mekanistiske paradigme	s.21
Gjør det mekanistiske paradigme seg gjeldende i skolen i dag?	s.24
Behov for endret fokus i spesialundervisningen?	s.26
Det holistiske perspektivet	s. 31
Fremmedgjøring	s.35
• Hva er fremmedgjøring.....	s.35
• Fremmedgjøring og Herbert Markuse.....	s.37
• Fremmedgjøring og autentisitet.....	s.38
• Fremmedgjøring og fragmentering.....	s.39
• Fremmedgjøring, mekanisme og spesialpedagogikk.....	s.43
• Fremmedgjøring, holisme og spesialpedagogikk.....	s.43

Mening	s.44
• Det meningssøkende menneske.....	s.45
• Mening og fremmedgjøring.....	s.46
• Mening og helse.....	s.46
• Mening og mekanisme.....	s.48
• Mening og holisme.....	s.49
• Mening, mekanisme og spesialpedagogikk.....	s.50
• Mening, holisme og spesialpedagogikk.....	s.52
O`Sullivan og hans transformative teori:.....	s.53
• Rekonstruksjon.....	s.54
• Kritikk.....	s.55
• Økologisk visjon.....	s.56
• Planetær bevissthet.....	s.57
• Nytt narrativ – ny selvforståelse.....	s.58
• Integrert utvikling.....	s.59
• Livskvalitet: Kosmologi, lokal tilhørighet, og mangfold.....	s.59
• 4 nivåer av bevisstheten.....	s.61
• Fokus på behov.....	s.63
Transformativ læring, fremmedgjøring og mening.....	s.65
Transformativ læring og spesialpedagogikk.....	s.73
Konklusjon.....	s.75
Litteraturliste.....	s.78

Innledning

Mitt utgangspunkt for oppgaven er et syn på at skolen og spesialpedagogikken av i dag i stor grad fortsatt formidler den tenkningen som finnes innenfor en mekanistisk forståelsesramme – et mekanistisk paradigme.

Dette fremhever for eksempel også Peder Haug(1999) som sier at den individpatologiske orienteringen innen spesialpedagogikken med diagnostisering og tiltak som hovedingredienser som har sin rot i det mekanistiske paradigme, tilhører den historiske tradisjonen gjennom generasjoner.

Denne holdningen har gjennom de siste årtier blitt supplert med et virksomhetsorientert perspektiv som tar høyde for at funksjonshemming og avviksproblematikk er relative begreper i forhold til de virksomhetene, som elevene er en del av og fungerer innenfor.

Det som kom til å påvirke denne nye tenkninga var den prinsipielle tenkninga og de grunnleggende rettsprinsipper som omfattet de utskilte gruppene som tydeligst ble formulert i sammenheng med HVPU – reformen.

I stortingsmelding nr. 23 (1997 – 98) pekes det på særlig 5 viktige elementer. Det er (1) *funksjonshemming*, forstått som et dynamisk forhold mellom individ og samfunn, og ikke som et individuelt problem alene. Det er (2) prinsippet om organisatorisk og sosial *integrering*, der deltaking er det sentrale. Det er (3) prinsippet om *normalisering*, at funksjonshemma skal ha vilkår på linje med ikke funksjonshemma. Det er (4) prinsippet om *offentlig ansvar*. Det offentlige skal i langt større grad bære kostnadene og ansvaret for de nødvendige tiltakene. Det er (5) prinsippet om *desentralisering*, det vil si at tilbudet til funksjonshemmede – som til alle andre – skal gis der de bor.

Med tilbakeføring av alle elever i skolen har diskurser om inkludering og tilpassa opplæring vokst frem.(for eksempel Stortingsmeld 30, 2003 - 2004)og begrepene står som honnørord i skolen.

Monica Dalen(2004) understreker at skolen i dag har åpnet seg for langt flere elever, og flere elever får opplæring tilknyttet til vanlige klasser. Pedagogikken og undervisningen har ikke åpnet seg i samme grad. Det pedagogiske innholdet er ikke godt nok tilpasset elevenes opplæringsbehov.

Dette understreker også Peder Haug i en helt ny artikkel fra juni 2009

Dette standpunktet, uttalt av 2 professorer i spesialpedagogikk., får meg til å spørre: Hva er da elevenes opplæringsbehov?

Hvis opplæringen medfører at elever kommer til kort og føler meningsløshet og fremmedgjorthet, da har vel opplæringen sviktet elevenes behov?

Begrepene *mening* og *fremmedgjøring* blir derfor sentrale for spesialpedagogikkens selvforståelse.

Jeg skal innledningsvis legge frem et oppdragelsesprinsipp fremsatt av den tyske filosof, matematiker og fysiker *Immanuel Kant*, som jeg bygger min diskusjon på, og som jeg skal forsøke å vise er av betydning for hvilke problemer en mer ”up to date” spesialpedagogikk må reflektere inn i sin forståelse av verden og mennesker. En spesialpedagogikk som har til oppgave å sikre mening og fjerne risikoen for fremmedgjøring.

Immanuel Kants oppdragelsesprinsipp:

”Et prinsipp for oppdragelseskunsten som i særdeleshet de personer som legger frem oppdragelsesstrategier skal ha for øynene, er dette: Barn bør oppdras ikke for verden i dag, men for at mennesket skal kunne leve under bedre vilkår i fremtiden; det vil si på en måte som er i menneskehetens interesse og oppfyller det mål som hele menneskeheten er eslet for. Dette er et meget viktig prinsipp” (Immanuel Kant i Thomas Kroksmark 2006, s. 199)

Med dette prinsipp for øye er det umulig ikke å reflektere samfunnsutviklingen og de verdier den formidler inn også når det gjelder spesialpedagogikk.

Det vil si at det ikke er snakk om en isolert diskusjon. Vi kan ikke snakke om verken oppdragelse, utdanning, pedagogikk eller spesialpedagogikk uten også å snakke om samfunnsutviklingen. Det er vel i grunnen da at pedagogikkdebatten begynner å bli meningsfull?

Den kanadiske filosof og pedagog Edmund O`Sullivan (1999) sier at vi lever i en slags patologisk kulturell tilstand, forstått slik at den verden barn blir født inn i er en verden med

store materielle forskjeller, hvor gapet mellom de rike og de fattige land bare blir større, hvor mange mennesker kommer til kort i et markedsliberalistisk forbrukersamfunn, hvor tempoet og kravet om effektivitet bare øker og hvor mennesker føler seg fremmedgjorte og låst fast i et meningsløst strev. I tillegg er trusselen om økt drivhuseffekt og økologiske katastrofer.

I følge *Kants prinsipper* blir disse problemene noe som vi spesialpedagoger må ta inn over oss. Vi fraskriver oss et ansvar, hvis vi fortaper oss i individpatologiske prinsipper og virksamhetsperspektiver.

Vi må ta samfunnsutviklingen inn over oss, være kritiske til den, og finne nye veier som åpner opp for andre perspektiver, som kan være med på å forandre ikke bare pedagogikken og spesialpedagogikken, men også være med på å forandre samfunnsutviklingen.

Gullestad uttrykker det slik:

”Kanskje en av de største utfordringene for pedagogikken i dag er å bidra til å lære å fortolke forandringene for å kunne gi utviklingen en retning, slik at verden ikke løper løpsk og til sist blir en verden uten oss?” (Gullestad i Peter Åsen 1994, s.299)

O’Sullivan sier vi befinner oss i en kulturell patologisk tilstand, Gullestad sier at verden løper løpsk. Uansett hvilke ord de bruker så beskriver de en verden, et samfunn uten *bærekraft*.

Et samfunn hvor det er nødvendig med gjennomgripende forandringer for at vi skal få mulighet for å leve harmoniske og meningsfylte liv.

Den østeriske fødte, nå amerikaner med phd grad i fysikk, som har skrevet mye om de filosofiske implikasjoner ved moderne vitenskap, Fritjof Capra (1997, s. 4) understreker at den krisen vi befinner oss i er en *”crises of persepsion”* som har sin rot i det faktum at de fleste av oss, og i særdeleshet de store sosiale institusjoner forholder seg til et livs- og verdensanskuelse som har gått ut på dato. En oppfattelse som er totalt inadekvat i forhold til vår overbefolkede, globalt sammenkoblede verden.

Capra mener at det må til et skifte i hele vår persepsjon, vår tenkning og våre verdier, hvis vi skal gjøre oss håp om å løse vitale problemer i våre liv. Han mener også at vi faktisk er i gang med en fundamental forandring av vår anskuelse både innen vitenskap og i samfunnet. Problemet er at dette enda ikke har gått opp for våre politiske ledere.

Capra understreker at de eneste gjennomførbare eller levedyktige beslutninger er de som er ”bærekraftige.”

Lester Brown fra ”The worldwatch Institute” har en enkel og vakker definisjon på bærekraftighet:

”A sustainable society is one that satisfies its needs without diminishing the prospects of future generations. This, in a nutshell, is the great challenge of our time: to create sustainable communities, i.e. social and cultural environments in which we can satisfy our needs and aspirations without diminishing the chances of future generations” (Lester Brown I Capra 1997, s, 4)

Denne definisjonen av bærekraft kan sammenstilles med Kants prinsipp: Hvis barn skal oppdras til å virke for bedre vilkår i fremtiden, som er på en måte som er i menneskehetens interesse og skal oppfylle de mål som hele menneskeheten er eslet for så må det bygge på et prinsipp om et samfunn som er bærekraftig forstått ut fra Lester Browns definisjon: **Barns utdanning og oppdragelse må ses i sammenheng med utviklingen av et samfunn som kan tilfredsstille våre behov på en slik måte at det ikke ødelegger mulighetene for fremtidige generasjoner.**

Jeg ser derfor at det må være et større fokus på våre **behov** – også innen det pedagogiske og det spesialpedagogiske. Hvilke av våre behov er autentiske, hvilke er kulturelt bestemte og hvilke har reklamen skapt?

Kanskje våre virkelige behov – våre autentiske behov – er for lite fokusert? Forstår vi overhode, hva som er våre virkelige behov i det samfunnet vi lever i, eller har de blitt tilslørte i forbrukersamfunnets definisjon av hva vi behøver? Hvis våre virkelige behov hadde stått i sterkere fokus så kanskje fremmedgjorthet og meningsløshet og antallet av depresjoner og stressrelaterte sykdommer hadde blitt kraftig redusert?

Edmund O`Sullivan (1999) har tatt prinsippet om bærekraftighet inn over seg og foreslår en ny form for læring som har sitt utspring i en diametral forskjellig anskuelse enn den mekanistiske anskuelser. Hans tanker og ideer befinner seg innen den holistiske tenkning og hans læringsteori kaller han ”Transformativ læring.” Hans pedagogikk er gjennomgripende og vil få konsekvenser for alle områder innen pedagogikken, derfor også spesialpedagogikken.

O`Sullivans transformative pedagogikk blir i denne oppgave en viktig teori å knytte opp til min diskusjon om at hvis begrepene fremmedgjøring og mening er viktige for elevenes opplæring, så trenger kanskje spesialpedagogikken en ny selvforståelse, eller et nytt paradigme.

Tema/Problemstilling.

Til tross for diagnoser og tiltak og mål om inkludering kommer mange barn i skolen i dag til kort i et for dem meningsløst strev, som er med på å fremmedgjøre dem.

Begrepene fremmedgjøring og mening diskuteres i forhold til en mekanistisk og en holistisk forståelse.

Hvilke konsekvenser har dette for spesialpedagogikkens selvforståelse?

Temaet blir da:

Begrepene fremmedgjøring og menings betydning for spesialpedagogikkens selvforståelse.

Oppgavens struktur

Innledende i oppgaven vil jeg klargjøre noen posisjoner og begreper som min diskusjon videre bygger på. Dette er viktig for å tydeliggjøre og på den måten unngå misforståelser. Det første prinsipp kom allerede frem i innledningen nemlig Imanuell Kants prinsipp om oppdragelse.

Et annet prinsipp som er viktig å få frem, er at jeg i min diskusjon inntar en kritisk pragmatisk holdning. Dette skal jeg tydeliggjøre.

Maktbegrepet skal det også gjøres rede for, da dette begrepet blir viktig å reflektere inn i forhold til min diskusjon videre.

Oppgaven som helhet er et forsøk på en dekonstruksjon og en rekonstruksjon av diskurser i skolen. Begrepet diskurs og begrepet dekonstruksjon skal derfor gjøres rede for.

Derpå redegjøres det for det mekanistiske paradigme og positive og negative sider drøftes ut fra en spesialpedagogisk synsvinkel.

Dernest presenteres utviklingen av den holistiske tenkningen.

Det gjøres rede for begrepene fremmedgjøring og mening, og begrepene diskuteres opp mot en henholdsvis mekanistisk og et holistisk forståelse.

Til slutt gjøres det rede for sentrale trekk ved O'Sullivans Transformative læringsteori og teorien knyttes opp til min diskusjon.

Metode

Metoden som jeg har valgt å bruke i oppgaven er litteraturanslyse = fortolkende metode.

Analyseapparatet eller det metodiske grepet jeg bruker er å drøfte det mekanistiske og det holistiske perspektivet opp mot begrepene fremmedgjøring og mening.

Posisjoner og begreper

Jeg vil i mitt første kapittel redegjøre for noen posisjoner og begreper, som ligger til grunn for mine videre drøftinger. Det er nødvendig å avklare, slik at det ikke blir mulighet for tvil om hvor jeg står, eller grunnlag for misforståelser.

Kritisk pragmatisme

Jeg vil først understreke, at jeg i min diskusjon gjennom oppgaven inntar en *kritisk pragmatisk* holdning, idet jeg ser den sosiale verden, som en dialog mellom flere paradigmer og teoretiske perspektiv.

Et slikt syn finner jeg støtte i både hos Skrtic, som også understreker at den kritiske pragmatisme er antifundamental, dialogisk metode, hvis mål er å forandre sosial praksis og institusjoner ved å gjenskape ved bruk av brukbare og moralske idealer (Skrtic, 1995, s. 27 -33), og hos Michael Foucault, som sier at i pedagogikk i alminnelighet og i spesialpedagogikk i særdeleshet, må vi ha spesiell oppmerksomhet mot de tiltak og virkemidler vi anvender, vurdert opp mot resultatene som oppnås. Her må verdier som ligger til grunn nøye vurderes, hvilke organisasjonsformer vi benytter, og hvilke teorier som ligger til grunn for våre valg. (Foucault, 1973).

I denne oppgave blir det viktig nettopp å fokusere på hvilke verdier som bør legges til grunn for de valg som gjøres, og i hvilke former de valg som gjøres bør utøves.

Egil Støfring sier at den kritiske pragmatisme ser etter utvikling fremfor endelige svar. Et vesentlig bidrag den søker å gi er den *kritiske diskurs*, med en dialog mellom ulike standpunkt, gjennom fravær av bruk av makt, men med respekt og solidaritet.

Han påpeker videre at det innen spesialpedagogisk forskning er behov for perspektivutvidelse og henviser til pragmatismen som søker en pedagogisk prosess for dekonstruksjon og rekonstruksjon av praksis og diskurs ved å omdefinere den i andre teoretiske og metateoretiske termer. (Støfring, 2000)

Dette medfører at jeg i min diskusjon om behov for et paradigmeskifte innen spesialpedagogikk ikke inntar en ”enten eller” holdning. I denne sammenheng betyr det at intensjonen ikke er å forkaste alle sider ved et paradigme for å bytte det ut med et annet, men

heller gjennom min argumentasjon å foreslå andre og sterke innspill fra et annet paradigme/teorigrunnlag eller sagt med andre ord : Det kan hende, at tyngdepunktet for spesialpedagogikkens selvforståelse bør flyttes til et nytt og mer ”up to date” sted, skal en ha mulighet for å lykkes i å møte alle elever.

Makt

Når det blir viktig å avklare maktbegrepet i denne oppgaven henger det sammen med at vi i vår rolle som profesjonelle utøvere må kunne forstå hvordan makten kan utforme seg og hvor lett vi både bevisst og ubevisst kan være dens utøvere. Jeg vil i denne oppgave ta utgangspunkt i Michel Foucaults forståelse av makt:

I følge Michel Foucault henger begrepet makt sammen med begrepet kunnskap. Hans tese er at kunnskap og maktutøvelse forutsetter hverandre. Produksjon av kunnskap og sannhet står ikke i motsetning til makt, og maktutøvelse forutsetter en eller annen form for kunnskapsdanning, og kunnskapsdanning vil i sin tur alltid være knyttet utøvelse av makt.(Kenneth Hultquist ,s 621 i Kjetil Steinsholt m. f. 2004)

Foucault mener at makten har en skapende kraft:

”Og makten produserer altså først og fremst kunnskap. Kunnskapsutvinningen innenfor de ”vitenskapene om menneskene” som Foucault skriver om, skjer gjennom maktrelasjoner der individer og befolkninger blir objekter, og dermed både gjenstander for viten og gjenstander for makt – både fattbare og gripbare. Innenfor slike diskurser finnes ingen maktuavhengig kunnskap eller kunnskapsuavhengig makt. Og enheten av makt og kunnskap bevirker orden, normalitet og disiplin, og bidrar dermed til å skape våre forestillinger om hva det er å være menneske.”(Erling Sandmo s. 87 i Frederik Engelstad 1999)

Foucaults forståelse av begrepet **diskurs** henviser til en institusjonelt fundert måte å tenke på. Diskursbegrepet fremhever at det er en sammenheng mellom kreftene i samfunnet slik de materialiserer seg i institusjonene, i språket, og i individets erkjennelse. Diskurs i en slik betydning er tett forbundet med makt, hvor det å definere diskursen ofte sidestilles med å definere virkeligheten selv.

Ut fra en slik forståelse vil det i samfunnet og i skolen til enhver tid herske diskurser, som er med på å definere sannheten og i dette forholdet ligger det mye maktutøvelse.

I en skole hvor for eksempel mye forståelse har sitt utspring i det mekanistiske paradigme vil diskursen(e) som utøves være med på å disiplinere mennesker og definere deres selvforståelse.

Man kan si at makten er med på å disiplinere oss.

I følge Foucault søker kunnskap og maktens teknikker å disiplinere oss for å gjøre oss til de objekter som samfunnet trenger. (Gail McNicol Jardine, 2005)

Slik jeg tolker Michel Foucault blir skolen da et forum for maktutøvelse. Diskursene som utøves og kunnskapen som formidles er med på å disiplinere oss for å bli de samfunnsborgere som det er behov for. Men makten tar også patent på hva det vil si å være menneske, det vil si hvordan vi forstår oss selv.

I en skole kan det herske flere diskurser som kan bygge på forskjellige teoretiske forståelser (jfr. pragmatismen) . Eksempler kan være diskursen om viktigheten av testing og kategorisering.(mekanistisk forståelse) og diskursen om inkludering (virksomhetsteoretisk forståelse).

Innen slike diskurser blir det vanskelig å sette spørsmålstegn ved de begreper som brukes. Begrepene representerer sannheten og er udiskuterbare. Vi kan altså ikke stille spørsmål ved om det er bra å teste elever, heller ikke om inkludering i skolen alltid er det beste.

En annen diskurs som også er viktig er diskursen om hva kunnskap er. Den mekanistiske forståelse av hva kunnskap er, er for eksempel helt forskjellig fra en holistisk forståelse.

Men uansett hvilken diskurs som praktiseres vil det i følge Foucault alltid finnes maktutøvelse innen denne.

Diskurs

Diskurs som den benyttes i denne oppgave handler om en institusjonell fundert måte å tenke på. Det er en sosial ramme som definerer, hva som kan sies om et bestemt emne. Diskurs er

tett forbundet med teorier om makt jfr. Foucault, hvor det å kunne definere diskursen kan sidestilles med å definere virkeligheten selv.

Dekonstruksjon.

Definisjon:

Dekonstruksjon er i moderne filosofi og litteraturvitenskap og enkelte samfunnsvitenskapelige fag betegnelsen på en prosess hvor tekster spesielt innen den vestlige filosofiske tradisjonen synes å endre seg og kompliseres når man ser på premissene disse tekstene bygger på, og hvordan de motsier sine egne intensjoner og påstander. Jacques Derrida skapte begrepet i 1960-årene. (Wikipedia)

I avsnittet: ”Oppgavens struktur” påstår jeg at oppgaven er et forsøk på dekonstruksjon og rekonstruksjon av diskurser i skolen. Dette avsnitt er en refleksjon over begrepet dekonstruksjon, som skal forklare denne påstanden:

I forhold til Foucaults maktbegrep kan man fristes til å spørre om det da overhode er mulig å være pedagog?

Jenny Steinnes stiller i den forbindelsen en rekke spørsmål, deriblant følgende (Steinness 2004):

Hva sier vi ja til når vi går inn i rollen som pedagog i et utdannelsessystem? Er vi klar over premissene, og er det premisser vi uproblematisk kan godta? Havner vi uansett i dilemmaer fordi det å følge ordrer kan kollidere med egne overbevisninger? Kan et samfunn eller politisk system på en og samme tid forvente lojalitet overfor systemet, samtidig som man som menneske handler ut fra kreativitet, initiativ og integritet? Finns det måter å løse slikt dilemma på? Er det overhode mulig å være pedagog eller er man i en slik rolle dømt til å være håndlangere for systemer med verdier som i større eller mindre grad kollidere med ens egne? Kan opplysning gå ut på noe annet enn å servere sannheter? Kan en pedagogisk praksis skifte tyngdepunkt fra å komme med svarene til å komme med stadig mer vitale spørsmål? Kan opplysningstanken tenkes på nytt?

Og det er nettopp dette som er bakgrunnen for denne oppgaven. Jeg ønsket å undersøke om det finns muligheter for forandring.

Prosjektet er ikke enkelt. Men det finns muligheter, hvis vi vil.

Og en av hjelperne som vi kan bruke er Jacques Derrida. Han foreslår en ”metode” slik at tenkningen ikke fører inn i paralysen, men i stedet er med til å vitalisere, og et ja til refleksjon og handling som overskrider alle lovtekster. (Steinness, 2004)

I følge Jacques Derrida er ”løsningen” *dekonstruksjon*. Han mener at alle ideologier og tankesystemer - eller for å bruke Foucaults begrep: diskurser, kan dekonstrueres, d.v.s. at man kan undergrave dem ved å peke på uløselige selvmotsigelser i deres fundament. (Sindre Mekjan s.98 i Frederik Engelstad 1999)

Ut fra Derrida`s dekonstruksjonsbegrep kan vi da begynne å stille spørsmål til skolen og de paradigmer og diskurser den bygger på. Ja, vi kan i ytterste konsekvens stille spørsmål til selve institusjonaliseringsprinsippet.

Selv sier Derrida ”.... *Dekonstruksjon er (...) et positivt svar overfor en annerledeshet som med nødvendighet kaller på eller motivere det. Dekonstruksjon er derfor opplevelse av en forpliktelse, et svar på et kall*”(Derrida, 1981)

Som jeg oppfatter Derrida her, vil de elever som ikke finner seg til rette i skolesystemet nettopp være de, som kaller på et positivt svar og som på den måten legitimere og sågar forplikter dekonstruksjonen.

En begynnelse på det er å stille spørsmål, slik som jeg gjør i denne oppgaven. En annen ting er å peke på uløselige selvmotsigelser i den makten som utøves. Det skal jeg også forsøke å gjøre.

Rekonstruksjonen kommer inn når det foreslås alternativer.

Hva er et paradigme?

For å forstå tankegangen i det paradigme, som jeg forholder meg kritisk til i denne oppgave er det nødvendig med en redegjørelse for dette og det bakteppe det har sine røtter i.

Men først vil jeg gjøre rede for hva et paradigme er.

Masterman(Masterman 1970 s. 12 i Skrtic 1995) kommer frem til hva et paradigme er når hun henviser til Kuhn som brukte paradigmet som et sentralt element i sin analyse. Kuhn selv var hverken klar eller konsistent på hva han mente med det. Masterman deler begrepet inn i 3 deler.

Det første er det **metafysiske paradigme** som hun kaller Kuhns mest abstrakte bruk av begrepet. Det er den forening av innhold i en given vitenskap, en total verdensanskuelse som definerer innholdet i de 2 andre paradigmer.

Nummer to definerer Masterman som det **sosiologiske paradigme** som omfatter det konkrete sett av vaner eller praksis basert på universelle modeller.

Det tredje som er Kuhns mest konkrete bruk av begrepet kaller Masterman for det **konstruktive paradigme** som er de spesielle undersøkelsesverktøy og instrumenter som brukes for å innsamle og produsere data, som bygger på logikken fra det sosiologiske og det metafysiske paradigme.

Egil Støfring sammenfatter dette og sier at et hovedpoeng er at forskere innen for et paradigme har felles oppfatninger av grunnleggende forutsetninger for utforskning av et område, og hvordan man skal gå frem ved denne forskningen. De deler synspunkter om hva som blir tatt for gitt, hva som er relevant å undersøke, og hvordan dette skal gjøres. Fokuseringen på metateoretiske antakelser og metodiske opplegg innebærer at et paradigme er noe mer en teori, og det kan omfatte flere teorier som bygger på de samme forutsetninger, og som vanligvis blir utprøvet gjennom de samme fremgangsmåter.(Støfring, 2000)

Det mekanistiske paradigme

Det mekanistiske paradigme har sitt utspring helt tilbake til Descart (1596 -1650) som regnes som grunnleggeren av moderne naturvitenskap. For Descart var naturvitenskap egentlig

matematikk. Den matematiske fremgangsmåten var metodeidealet. Dette henger sammen med en overbevisning om at matematikken beskriver virkeligheten – det vil si at det er bare det som kan måles og veies som har gyldighet.

Descart hadde en grunnleggende mistro til den umiddelbare sanseerfaring. Å vinne kunnskap var å skille det virkelig værende fra det sanselige. Erfaringene våre kan vi ikke alltid stole på og drømmer kan virke virkelige, men de er det ikke. Ved å tvile på alt ville Descart komme frem til noe som var umulig å tvile på. Poenget for Descart var å bli sikker, han ønsket å komme frem til en udiskutabel og evig sannhet; det dreier seg om å nå *absolutt sikkerhet*. Det som var utenom var galskap, mørke og kaos. Han mente at fornuftsinnsikten er sikker, mens sanseerfaringen er usikker.

For Descart var vitenskapelig metode en systematisering av den fornuft vi alle er utstyrt med. Det tenkende og tvilende subjekt er et isolert vesen, uavhengig av verden. Jeg/mennesket er totalt atskilt fra verden. Dette kalles for *epistemologisk dualisme*. Mennesket hos Descart blir da også forstått, som noe i motsetning til naturen ikke som en del av den. Descart representerer en slags ”herredømmeholdning” over naturen: Kunnskap gir rett til å gripe inn i naturprosesser og er et middel til å kontrollere verden.

Naturen ble forstått som ”res ekstensa” som betyr ”den utstrakte ting” eller ”substans” (Thornquist, 2006 s. 21- 25)

Mennesket blir forstått som noe i motsetning til naturen, ikke som en del av den. Dette medfører et moralsk aspekt, nemlig at mennesket som åndsvesen blir stående utenfor naturvitenskapen. Det etableres et fundamentalt skille mellom natur og moral som medfører at moral skilles fra naturvitenskapen, som betraktes som forklarende og verdifri.

Denne tankegang har hatt sterk innflytelse på vestens tenkning på natur og naturvitenskap helt siden renessansen og på vår måte å forholde oss til naturen på. Synet har fremmet en objektiviserende og avstandsbetraktende innstilling.

Innen økofilosofi kan denne holdning sidestilles med *antroprosentrismen*. Det vil si at det er bare er mennesker som kan ha juridiske rettigheter. Antro – prosentos betyr å holde mennesket i sentrum i etisk forstand.(Jacobsen, 2005, s. 25)

Det vi oppfatter med sansene (det vakre, det skrøpelige osv.) er noe vi må se bort fra. Universet ble i følge Descart betraktet som en totalmaskin og dermed også naturen. Naturen er en maskin som følger entydige forløp og lovmessigheter.

For Descart er også kroppen en del av den mekanistiske naturen, en del av den utstrakte verden, substansen. Og denne verden – *res extensa* – var totalt avsondret og uavhengig av – *res cogitans* – menneskets bevissthet og erkjennelse. Denne form for dualisme kalles *ontologisk dualisme* (ibid, 2005 s. 25 -26)

Hos Descart oppfattes kroppen som et lukket system uten interaksjon med omgivelsene. Kroppen oppfattedes som ren ”fysikk”, som ”død” materie. Det var et distinkt skille mellom et tenkende subjekt og en ”taust” objektkropp. Kroppen kunne ut fra denne tenkningen – som naturen – uten problemer manipuleres, kontrolleres og repareres.

I Descarts verden er det altså snakk om to former for dualisme: *ontologisk dualisme* og *epistemologisk dualisme*.

I dag er det ingen som bekjenner seg til kropp/sjel dualismen. Men kropp/sjel diktomien er nedfelt i begreper, tenkemodeller og teorier. (Thornquist 2006)

Det mekanistiske paradigme kan sies å tilhøre en reduksjonistisk tilnærming, der en undersøker hver enkelt del, ved en mest mulig objektiv tilnærming.

Positivt kan vi si at den mekanistiske tenkemåten har ligget til grunn for hele den industrielle og teknologiske utviklingen og dermed fremveksten av velferdsstaten.

Naturvitenskapelig forskning har medført enorm utvikling innenfor det medisinske område som har vært med å utrydde en lang rekke sykdommer og utviklet helsefremmende tiltak, som for eksempel har gjort at levealderen har økt betraktelig.

Hele den teknologiske utvikling innen for eksempel kommunikasjon, fra den første telefon og radio til nåtidens internettbaserte lynraske kommunikasjonssystemer har også sin rot i det mekanistiske paradigme.

Innenfor spesialpedagogikken har den mekanistiske tankegangen vært grunnlaget for hele diagnose og tiltak diktomien.

Det som vi kan stille spørsmålstegn ved er om den mekanistiske tankegangen overser noe? Går det an å se på naturen som en maskin? Kan og bør vi ha kontroll over den? Går det an å overse det sanselige og det følelsesmessige?

”Vekst” tanken som er en del av den mekanistiske tankegangen kan uten etiske overveielser bli en ”vill” vekst.

Bør vi kanskje reflektere over dette begrepet og spørre om det finns en annen form for vekst enn økonomisk og teknologisk vekst?

Gjør det mekanistiske paradigme seg gjeldende i skolen i dag?

I NOUs rapport fra 1988:32 *Med viten og vilje* heter det:

Utfordringen for norsk kunnskapspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent....Uten endringer vil befolkningen være underutdannet og forskningen underbemannet for de ytelser kunnskapssamfunnet krever. Det nasjonale nivå vil ikke holde den standart som må holdes internasjonalt. Dette er et gjennomgående problem for hele systemet, fra treningen i grunnskolen til tidsbruken i forskningen

Dette sitatet er et tydelig eksempel på fokuset i skoletenkningen som har eksistert opp gjennom 90 årene og til i dag. Det er en instrumentell skoletenkning hvor undervisning først og fremst blir forstått som øvings og kvalifiseringsarena for det egentlige livet. Dette synspunktet understøtter Petter Aasen (1994, s. 297)

Ordbruk som for eksempel ”*trening i grunnskolen*” og sammenlikning av standarder internasjonalt sier meg, at fokuset i opplæringen handler om elevers trening til konkurransesamfunnet og det internasjonale marked. Det handler om å få nok ut av befolkningens talent for å få til konkurransedyktige samfunnsborgere.

I studieplanen fra 1992 kommer følgende til uttrykk:

Læreren er forvalteren av en egen kunnskapskultur som er åpen for verden rundt, men som samtidig er uavhengig både i forhold til samfunnet rundt, næringslivet eller de unges kultur. Lærerens kultur er rotfast i en lang opplysningstradisjon men er samtidig er åpen og

spørrende overfor det nye og ydmyk overfor det vi ikke vet. Læreren forener engasjementet for formidling med stolthet over det fond av verdier de er satt til å så i så unge sinn.

(Studieplanen 1992 s. 9)

Vi ser at kunnskap i stor grad oppfattes som noe objektivt og nøytralt. Den verdifrie, nøytrale læreren som legger til rette for elevens tilegnelse av håndfastekonkrete fakta, fremheves.

Med innsettelsen av en siviløkonom - Kristin Clement – som utdannings og forskningsminister i 2001 kan vi si at dette aspektet ble forsterket.

Alfred Oftedal Telhaug uttaler at departementet for første gang fikk en leder som så på mennesket som ”homo economicus.”(Telhaug, 2005 s. 46)

Han sier videre om Kristin Clement at hun var en statsråd som dyrket de beste egenskapene ved den positivistiske tradisjonen. Hun hadde tro på at mennesket lar seg opplyse og lar seg lede av viten, kunnskap og innsikt.(ibid s.47)

Det man kan stille spørsmålstegn ved er om hun forstod seg på menneskets ”indre liv ”, det indre territoriet? Var det viktig for henne å verne om kjernen i vår kulturarv, de store fortellingene i vår kultur, historien, diktningen, trosbekjennelser og tankesystemer?

Alfred Oftedal Telhaug går så langt som til å si at man kan betegne Kristin Clement som enten positivist eller rasjonalistisk nyliberalist. (ibid.s 47)

Lise Vislie peker på at den nye skolen hviler på et individualistisk perspektiv, den prioriterer kompetanse og konkurranse fremfor kunnskap, kultur og danning. Den satser på kvalitet, men har et smalt kvalitetsbegrep.(Lise Vislie, 2004)

Denne forsterkning av det jeg vil kalle ”nytteprinsippet” har også forsterket kravet om diagnostisering og tiltak innen det spesialpedagogiske feltet. – Aldri har det vært stilt flere diagnoser enn i dag. Dette er også noe som resurssterke, oppegående foreldre fordrer i økende grad. Dette er erfaringer gjort gjennom min egen gjerning som spesialpedagog. Barnas ”feil” skal helst oppdages så tidlig som mulig slik at tiltak blir satt inn for å ”redde” barnet.

Jeg må nå ta frem Foucault og hans maktbegrep. For dette er et tydelig eksempel på hvordan makt og kunnskap henger sammen. ”Nytteprinsippet” gjennomsyrrer hele samfunnet, derfor også skolen, foreldrene – og lærerne. Makten virker inn på både hvordan samfunnet forstås og på hvordan vi forstår oss selv.

Foreldrenes og lærernes fokus på hva som er bra for barnet – henger sammen med et ønske om i størst mulig omfang å tilpasse barnet til de krav som er i skolen og i samfunnet. O g det er krav som i vid utstrekning baserer seg dette ”nytte” eller vi kan også kalle det ”effektivitets” prinsipp som samfunnet fordrer.

Også Immanuel Kants oppdragelsesprinsipp må trekkes frem til sammenlikning. For det vi må spørre oss selv er om denne forståelse av utdanning som en trening til konkurransesamfunnet er forenelig med prinsippet om at barn bør oppdras ikke for verden i dag, men for at mennesket skal kunne leve under bedre vilkår i fremtiden; det vil si på en måte som er i menneskehetens interesse og oppfyller det mål som hele menneskeheten er eslet for.

Er barns ”*trening*” til konkurransesamfunnet forenelig med det budskapet om bærekraft som Immanuel Kants prinsipp inneholder?

Behov for endret fokus i spesialpedagogikken?

Det ser ut som utdanningssystemet gjennom de siste år i økende grad preges av en konkurransepreget, nyliberalistisk mentalitet som også har influert den spesialpedagogiske arena.

E.M.Skaalvik konkluderer ut fra sine undersøkelser at kvalitet knyttes mer og mer til teoretisk orienterte ferdigheter og at stress og konkurransepress ser ut til å ha negativ innflytelse på arbeidssituasjonen og liv så vel som for lærer som for elev. (Skålvik 2004)

Det er også en økende bekymring hos ansvarlige myndigheter på ulike nivå for det økende antall elever som ikke finner seg til rette i skolesystemet. (Stortingsmeld 16, 2006-2007)

NOU`s rapport fra 2009:18 ”Rett til læring” peker på at det kan se ut som om 20-30 prosent av elevene i skolen ikke har tilstrekkelig utbytte av opplæringen, periodevis eller kontinuerlig. Et stort paradoks er at betydelige ressursinnsats og høy lærertetthet i skolen ikke reflekterer fullt ut i elevenes resultater. Det kan se ut som andre innsatsfaktorer er vel så viktige. Det hjelper ikke å sette inn ”mer av det samme” ettersom varierte læringsformer og allsidig kompetanse må til for å møte variasjoner av utfordringer.

Skolen har ikke fungert slik planer og lovverk legger opp til, sier rapporten videre. Det kan se ut som om utdanningssystemet er spesielt godt tilpasset en gruppe veltilpassede elever med foreldre som selv har lyktes i utdanningssystemet. I tillegg kan det se ut som de som arbeider i skolen i stor grad har samme bakgrunn. Slik at de som kjenner utdanningssystemets koder får en god og tilpasset utdanning, mens elever med en annen bakgrunn krever en annen tilnærming til lærestoff og læreprosesser. Mange av disse opplever at skolen ikke utfordre deres potensial, ikke legger til rette for den læring som treffer dem, og i enkelte tilfeller heller ikke føler det er skolens jobb å tilpasse seg "marginale grupper." Forskning hevder at skolen verken utfordrer de flinke eller tar godt nok vare på de som trenger ekstra hjelp til å utvikle evnene sine. Skolen er tilpasset en gjennomsnittselev som ikke finnes, konkluderes det med.

Det pekes også på at det er en kjensgjerning at enkelte fagmiljøer innen den spesialpedagogiske tiltakskjeden har vært mest opptatt av diagnostisering og har lagt mindre vekt på å arbeide med tiltak. Det er også mangel på kunnskap om tiltak sier rapporten og den reiser et spørsmål om en diagnose gir tilstrekkelig og tydelig innsikt i, hva som skal til av spesialpedagogisk handling? (NOU's rapport 2009/18)

Monica Dalen(2004) har også uttalt seg om dette og sier at skolen i dag har åpnet seg for langt flere elever, og flere elever får opplæring tilknyttet til vanlige klasser. Pedagogikken og undervisningen har ikke åpnet seg i samme grad. Det pedagogiske innholdet er ikke godt nok tilpasset elevenes opplæringsbehov.

Peder Haugs (Dagbladet, 2009)understreker også dette i en ny artikkel og den er også et tankekors i denne sammenhengen.

I artikkelen refererer han til flere undersøkelser de siste åra som stadfester at mellom 20-30% av barna strever med å følge med i det faglige i skolen og at rundt 35 % av unge ikke gjennomfører videregående skole eller ikke får godkjent karakter. Skolen er konstruert slik at mellom en firedel og en tredel av elevene ikke passer inn der, konkluderer han. Lavt vurdert gjelder det minst 150.000 barn og unge i alderen 6 -19 år. Mange barn og unge makter ikke å gjennomføre pålagte oppgaver i skolen på en god måte. De klarer ikke å prestere slik at de opplever å lykkes. De får ikke oppleve å fungere ut fra de forutsetninger de har. De går fra det ene nederlag til det andre. Dette marerittet kan vare opp mot 13 år. Spørsmålet er om det setter spor som vanskelig kan slettes? spør Peder Haug. Forskningsstudier på området dokumenterer dette.

Et eksempel er en forsker som ville intervju noen voksne som hadde hatt lærervansker om deres opplevelser av skole og undervisning. Det var vanskelig å få ut informasjon fordi noen hadde brukt mye energi på å fortrenge eller undertrykke opplevelsene og følelsene. Andre orket ikke å svare på spørsmålene og andre igjen hadde problemer med å snakke og noen gråt. For noen hadde nederlagene ødelagt selvtilliten, skapt skam, gitt angst og andre levde med en evig redsel for å bli avslørt og kledd nakne. (Peder Haug 2009)

Peder Haug sier at skolen har blitt ”elitistisk” dvs. at den passer best for de som han kaller ”dem som har alt fra før”. Overfor dette foreslås at skolen må legges mer opp slik at den representerer interessene og bakgrunnene til de som går der. Peder Haug bruker uttrykket ”mentalitetsendring på mange plan” når han foreslår hva som kreves for å få til en forandring. Innholdet kan revideres og i større grad reflektere elevmangfoldet i fagene og være praktiske. Arbeidsformene kan gjøres mer varierte, de faglige ambisjonene kan justeres og resursene i skolen kan fordeles mer ut fra behov.(ibid, 2009)

E.M. Skaalvik(2004) understreker behovet for endret fokus som også medfører endret fokus i spesialpedagogikken. Fra et relativt ensidig fokus på funksjonshemminger, på diagnostiseringer og på tiltak rettet mot partikulære funksjonshemminger til et fokus på *hele mennesket*.

Lous Heshusian understøtter også dette synspunkt når han sier at undervisningspraksis fortsatt i stor grad er basert på gammel paradigmetenkning. Spesialundervisnings programmer øker og øker, samtidig med at flere og flere dropper ut av skolen og mer og mer testing ses som en løsning på problemene.(Lous Heshusian i Skrtic 1995)

Egil Støfring konkluderer i sin gjennomgang av kunnskapsstatus innen spesialpedagogikk at det kan se ut som om de virkemidlene som fortsatt brukes for å nå målet om enhetsskolen ser ut til å ligge innenfor en essentialistisk og funksjonalistisk forståelsestamme. Dette underbygger han blant annet ved å henvise til Haug 1999 og Søder 1999. Støfring snakker om behov for *perspektivutvidelse* på feltet.(Støfring 2000, s.14)

Professor i spesialpedagogikk og master i undervisningspsykologi Thomas M. Skrtic kommer i sin analyse frem til at det ikke lenger er noe grunnleggende sant eller korrekt ved den profesjonelle kunnskap, praksis eller diskurs og at det er med på å skape en krise i spesialpedagogikken og at en slik krise er en forutsetning for endring. (Skrtic 1995, s. 38 - 40)

Skrtic setter parantes rundt ”spesial” i ordet spesialundervisning av 3 grunner som han argumenterer for, for å rekonstruere spesialundervisning for det postmoderne samfunnet. For det første må spesialpedagogikken elimineres som en institusjonell praksis i undervisningen. Men dette er bare etisk mulig om man gjør den allminnelige undervisning mer spesiell eller mer human for hver eneste elev.

For det andre må lærere minnes på at de tilhøre en gruppe som kan utøve mye makt. Sett fra Foucaults synsvinkel så er kunnskap makt når den utøves av en bestemt gruppe som har autoritet til å definere virkeligheten for andre, spesielt når de får fullmakt til å definere noen som unormale og behandle deres kropp.

For det tredje og dette må også forstås på bakgrunn av Foucault som mener at den mest innsiktsfulle måte å forstå en institusjon på er å se på dens mørke side. Spesialundervisning må ses på som den mørke side ved vanlig undervisning. (Skrtic 1995, s. xiv)

Som jeg forstår Skrtic mener han at spesialundervisning i tradisjonell forstand har gått ut på dato. Det der på tide å sette spørsmålsteget ved spesialpedagogikken som institusjonell praksis i den vanlige undervisning. Det handler i større grad om å finne en måte å gjøre den vanlige undervisning mer human for **alle elever**. Lærerne må også være bevisst om sin mulighet for å utøve makt og å definere hva som er normalt og unormalt.

Det ser ut som det er stor grad av enighet om at det er behov for endringer innen det spesialpedagogiske feltet.

Skrtic (1995,s.40) og Støfring (2000,s. 17) snakker om en ”teorikrise”, og at en slik krise er en forutsetning for endring.

Teoretikerne snakker om et skifte fra en objektivistisk til en subjektivistisk tilnærming (Blor 1976;Knorr, Krohn og Whitley, 1981; Law, 1975; Phillips,1973 i Skrtic 1995,s.15)

I følge Skrtic innebærer en subjektivistisk tilnærming :”*a non rational undertaking, a form of cultural engagement that yields different kinds of socially constructed possible knowledges, depending on the paradigm that serves the observers metatheoretical frame of reference.*” (ibid s. 20)

En subjektivistisk tilnærming vil da nærmere forklart innebære et kritisk pragmatisk utgangspunkt: Det er ikke snakk om en sann vei å gå, men at det heller dreier seg om et

kulturelt engasjement som kobler forskjellige mulige sosialt konstruerte erfaringer som kan ha sine røtter i forskjellige paradigmer.

Lous Heshusian peker på den gjennomtrengende misnøye, som etter hvert har gjennomtrengt det mekanistiske synet og holistiske tanker basert på en fundamentalt annerledes forståelse av livet, naturen og vår plass i den vokser frem:

"The dominant worldview, or paradigm, as I will use the term here, by which we have made sense out of life for the past 3 or 4 centuries, is collapsing all around us, and in us, in our relationship to each other, to knowledge, to the planet and in our dawning awareness that our minds have been separated from our bodies, emotions and spiritual needs, resulting in unprecedented levels of alienation and lack of coherence." (Lous Heshuslus i Skrtic, 1995 s.167)

Petter Aasen støtter dette synet i sin analyse av det postmoderne samfunnet der han sier at samfunnsendringene har medført at skolen står i en helt annen symbolsk sammenheng enn tidligere. Vi har fått helt andre krav om begrunnelse for og bestemmelse av skolens innhold. (Aasen 1994, s.297).

Jeg vil igjen henvise til Fridjof Capra som snakker om behovet for en total forandring av hele vår måte å oppfatte verden på, som bør få konsekvenser for alle livsområder, og derfor også for utdanning og pedagogikk/spesialpedagogikk (Capra 1997, s. 3-13)

Ut fra de undersøkelser og de teoretikere jeg her referere til, mener jeg å kunne konkludere med, at det er bred enighet om at spesialpedagogikken som den fungerer i dag ikke virker etter hensikten. Diagnoser blir enten stående uten brukbare tiltak, eller tiltakene fungerer dårlig. For mange elever fungerer ikke i skolen. Derfor trengs et skifte fra en mer objektivistisk til en mer subjektivistisk tilnærming. Noen snakker om en *teorikrise*. Skrtic mener at ikke bare spesialpedagogikken trenger en mer subjektivistisk retning, men hele den pedagogiske arena - og får man til det, vil behovet for spesialpedagogikk bli visket ut. Spesialpedagogikken som den ser ut i dag er institusjonens mørke side.

Peder Haugs forslag om at all undervisning trenger en mentalitetsendring slik at den i større grad representerer interessene og bakgrunnene til elevene og på den måten reflekterer elevmangfoldet inn i fagene, understøtter Skrtic's syn

Spesialpedagoger i dag er også maktpersoner (Skrtic, Foucault) og dette må det settes et spørsmålstegn ved. For med hvilken rett bør spesialpedagogen med sin autoritet og sin kunnskap = sin makt, definere hva som er bra og ikke bra?

Lous Heshuslus peker på at det er nødvendig med et paradigmeskifte hvis vi vil unngå at altting kolliderer både innen i oss selv og i våre omgivelser. Våre kropper har blitt separert fra våre hoder, våre åndelige behov har blitt oversett og dette medfører grader av fremmedgjorthet og mangel på sammenhenger.

Peder Åsen og Fridjof Capra understøtter dette synet.

Det holistisk perspektiv

Holisme (fra gresk, *holos* ,*hel*, *fullstendig*) er en filosofi eller vitenskapsteoretisk retning der hovedessensen kan summeres slik: *"Helheten er mer enn summen av dens deler"*

Tanken er at egenskapene til et gitt system (biologisk, kjemisk, sosialt, økonomisk, mentalt, lingvistisk, osv) ikke kan forklares eller bestemmes ut fra de enkelte komponentene alene. I stedet er det systemet som helhet som er av avgjørende betydning for hvordan de enkelte delene oppfører seg.

Reduksjonismen er ofte sett på som det motsatte av holisme. Reduksjonisme i vitenskapsteori innebærer at et komplekst system kan forklares ved reduksjon til dets elementære bestanddeler, jfr. den mekanistiske forståelsen.

På den annen siden kan holisme og reduksjonisme bli sett på som komplementære synspunkter på den måten at begge trengs for å gi en grundig beskrivelse av et gitt system.

Holisme ble første gang fremmet av Paramides på 500- tallet f. kr.

I nyere tid har begrepet "et holistisk menneskesyn" oppstått i forbindelse med sunnhet. Men holisme opptrer i mange sammenhenger, kanskje særlig innenfor økologi og i form av økofilosofi som hos den norske tenkeren Arne Næss. Holisme kan også betegne et livssyn. (Wikipedia)

Holismen blir på vesentlige måter en motsetning til det mekanistiske synet. Mekanismens dualistiske syn - *ontologisk dualisme* og *epistemologisk dualisme* – blir erstattet med et helhetssyn. Kroppen , bevisstheten og erkjennelsen representerer en helhet og mennesket ses som en del av naturen , ikke atskilt fra den.

Det holistiske perspektivet har gjennom de senere årene kommet sterkere på banen som en reaksjon på at man ser det mekanistiske synets tilkortkomming i mange sammenhenger.

En erkjennelse av at det mangler noe menneskelig sett, at mennesket har blitt fremmedgjort i sitt meningsløse strev, samt økofilosofiske perspektiver og begrepet om bærekraftig utvikling har vokst frem.

Lous Heshuslus sier at vi har en *"conceptual and perceptual crisis that can be solved only by shifting our paradigmatic framework at its most fundamental level, by shifting the very fabric of thoughts, feelings, and somatic awareness."*(Leshuslus I Skrtic, 1995 s. 169)

Dette understreker også Fridjof Capra, som mener at vi har en perseptuel krise. Han foreslår en holistisk verdensanskuelse som ser verden som en integrert helhet heller enn en samling av enkeltdeler.

Det formuleres krav om en *bærekraftig pedagogikk*, som i det postmoderne samfunnet ikke bare betrakter kunnskap som en økonomisk ressurs, eller som et middel som kan innveksles i ulike goder som økt produksjon, økt konkurranseevne, bedre eksamen, stillingsavansement, mer innflytelse, høyere lønn osv.(Peter Aasen 1994, 298)

Fridjof Capra skiller mellom holistisk og økologisk bevissthet. Han mener at begrepet "holistisk" ikke helt klarer å beskrive et nytt paradigme. Han forklarer det med følgende eksempel:

" A holistic view of, say, a bicycle, means to see the bicycle as a functional whole and to understand the independance of its parts accordingly. An ecological view of the bicycle includes that, but it adds to it the perception of how the bicycle is embedded in its natural and social environments" (Capra 1997, s 6)

Capras bruk av termen "økologisk" innebær at tingen, i denne sammenheng "sykkelen", må ses – ikke isolert – men i sammenheng med de naturlige og sosiale omgivelser. Denne forståelsen kan assosieres med den spesielle filosofiske skole og ikke minst grasrotbevegelse, som er kjent som *dypøkologi*. Denne filosofiske skolen var grunnlagt av Arne Næss som

representerer en *holistisk- økologisk* tilnærming. Hans holdning er *ikke- antroposentrisk*, det vil si at han mener at man ikke bare kan vurdere sider ved naturen men at "*everything is connected to everything else.*" Dette gjelder også etikken. Det er helheten som er bestemmende for de enkelte delene også i etikken. Næss økofilosofiske perspektiv omfatter den hele natur og ikke bare deler av den. I denne forstand baserer Næss`etikk på en *dypøkologisk holistisk* tenkemåte. Han tillegger biotiske fellesskap, systemer og helheter iboende verdi og dermed rettigheter, ikke bare individer eller individuelle ting. (Trond Jacobsen: Økofilosofi , s. 41-42)

Næss` økologiske holisme er nært forbundet med hva som er viktig for mennesket. Den direkte inspirasjonskilden er Baruch De Spinoza.

Spinoza stiller opp en gud, som er verdens iboende eller immanente årsak, og han identifiserer denne gud med naturen og universet. Naturen frembringer lovbundet av seg selv, og mennesket – som en del av denne naturen – en helhet. Mennesket er likeså lite som guddommen begavet med en fri vilje, men er underlagt nødvendige lovmessigheter.

Den platoniske kjærlighetsmetafysikk spilte en stor rolle i renessansens filosofi og kunst og da også for Spinoza. Kjærligheten er ikke alene den kraft som binder menneskene sammen, men er også den kraft som drar menneskene mot gud. Både i den korte avhandlingen og i Spinozas hovedverk "Etikk" består menneskets lykke i fullbyrdelsen i foreningen med gud. Når mennesket har oppnådd en erkjennelse av at det er en del av naturen og derfor er underkastet dens lover, er det forenet med guddommen. Den følelse av kjærlighet eller lykke, der er forbundet med dette, er så sterk at den eliminerer lidenskaper som for eksempel sanselig begjær, misunnelse, angst, vrede og skuffelse, som truer dets lykke.

Menneskets streben etter å erkjenne gud – eller naturen- er derfor en streben etter det høyeste gode, nemlig lyksalighet. Kun ved å erkjenne seg selv som en del av naturen er det mulig for mennesket å oppnå denne lyksalighet. Og det er vel nøyaktig det som er en av hovederkjennelsene i Spinosas etikk. Etikdens oppgave er å lære mennesket å ville det gode og handle godt. (Spinoza, 1996)

Næss finner grunnlaget for sin økoetikk i et "utvidet" menneskebilde i den Spinoza -inspirerte filosofien. Mennesket står altså ikke utenfor naturen. Innenfor dette perspektivet mener Næss at *selvrealisering* må ses i sammenheng med den natur vi er en del av. Dette karakteriserer Næss med termen *det utvidede selv*. *Selvet* er ikke det isolerte enkeltindivid, men må forstå

seg selv som en del av den større helhet som det inngår i. Helheten som individet inngår i blir også en del av det selv. Næss legger vekt på at mennesket ikke kan lykkes – i betydningen leve et rikt og godt liv uten at det også realiserer det som det er en del av, det hele som det inngår i. Bare under forutsetning av at vi forstår oss selv som en del av naturen, kan vi også innse at *den helheten (naturen) som vi er deler av må realiseres dersom vi skal kunne realisere oss selv*. Næss sier videre at dette må til for å vinne en type etisk innsikt som gjør det mulig for oss å leve fullverdige menneskeliv, autentiske liv.

Fridjof Capra kaller denne dypøkologiske forståelsen for ”spirituell”.

” Ultimately, deep ecological awareness is spiritual or religious awareness. When the concept of the human spirit is understood as the mood of consciousness in which the individual feels a sense of belonging, of connectedness, to the cosmos as a whole, it becomes clear that ecological awareness, is spiritual in its deepest essence.” (Capre 1997, s. 7)

Oppfattelse av spiritualitet som viktig deler også O`Sullivan. I sin redegjørelse for hva transformativ læring innebærer, sier han, at undervisere må ta viktigheten av utviklingen av det spirituelle på et meget grunnleggende nivå. Spiritualitet må forstås som de dype ressurser i den menneskelige sjel som involverer en ikke fysisk immateriell dimensjon av vår tilstedeværelse i verden, vår væren i verden, våre energier, essenser og deler av oss som eksisterte før og som vil eksistere etter disintegrasjonen av kroppen. Han mener at religion forsøker å institusjonalisere spirituelitet til fordel for religionen selv, men ikke for den menneskelige velferd.(O`Sullivan 1999)

Han inntar den posisjonen at ”globalisering” har blitt en religion: *”It is not religion that cultivates the human spirit; in fact, it wraps the human spirit by its egregious emphasis on material goods. What is happening in our time is soul murder”* (ibid, s. 260)

En forståelse av at holisme har en spirituell dimensjon og at en slik forståelse må være grunnleggende, må naturligvis få store konsekvenser for det samfunnet vi lever i, måten vi forstår oss selv, vårt forhold til andre mennesker, vårt forhold til naturmiljøet rundt oss, for næringslivet og for pedagogikk /spesialpedagogikk og utdanning.

Holismen med en økofilosofisk dimensjon som bakgrunn for læring handler ikke bare om det hele menneske, men det handler i like høy grad om dette menneskes *plassering* i og *forhold* til sine omgivelser og til naturen.

Fremmedgjøring

I dette avsnittet skal begrepet fremmedgjøring drøftes/analyseres. Bakgrunnen for det er en oppfattelse av at mye av det som foregår i skolen er med på å fremmedgjøre elever slik at de mister meningen og motivasjonen og på den måten detter av lasset.

I min analyse av begrepet forsøker jeg å komme frem til om hvorvidt et skifte fra et utpreget mekanistisk læringssyn til et mer holistisk læringssyn vil kunne være med til å imøtegå elevers fremmedgjøring.

Hva er fremmedgjøring:

Når elever ”fyller” skoledagen med for eksempel provoserende atferd, innesluttethet, fravær av oppmerksomhet eller manglende deltakelse i skoleaktiviteter, og når de svar de gir på hva de tenker om deres egen situasjon blir svar som ofte går i retning av at de ønsker å være et annet sted eller å være en annen enn den de i virkeligheten er, eller at de ikke ser formålet med det som foregår i skolen, mener jeg at det er snakk om et alvorlig problem.

Det å føle at det som foregår er uforståelig og ikke har noe med en selv å gjøre kan defineres som fremmedgjøring:

”Fremmedgjøring betegner visse ikke ønskelige forhold mellom et menneske og dets omverden. Helt allment forelegger fremmedgjøring når mennesket føler, kjenner, oppfatter sine omgivelser som noe helt annet enn dem selv og i seg selv uforståelig til forskjell fra en tilstand hvor man kjenner seg i enhet med omgivelsene, som er forståelige på samme måte som en selv, og omverden.

Fremmedgjøring er ikke bare en følelse, noe subjektivt, men en egenskap ved en ytre objektiv situasjon, og som kan være mer eller mindre vanskelig å overvinne.. Og man kan være i en fremmedgjørende situasjon uten å være klar over det, fordi man mangler begreper til å klargjøre situasjonen.(www.Norgesleksi.com)

Som jeg oppfatter definisjonen fra Norgeslexi er fremmedgjøring et begrep som kan brukes om mennesker – i dette tilfelle elever – som på en eller annen måte føler seg fremmed over for det som foregår rundt dem. Det som foregår har ikke noe med deres tanker, følelser og

kropp å gjøre. Det kjennes uforståelig og meningsløst, utenfor den erkjennelsen som elevene besitter.

Elevene i skolen i dag stilles overfor mange krav hver eneste dag. De skal prestere, være fleksible, kunne omstille seg fra det ene til det andre mange ganger i løpet av dagen, og dette fordi de skal "henge med" i jakten på stadig, mer kunnskap og kampen om gode karakterer.

Skolen skal "henge med" i jakten på å være den beste skolen målt i forhold til karakteroppnåelse. Eleven skal utdannes / dannes til å bli en god borger for vårt markedsliberalistiske samfunn. Et samfunn hvor arbeidstakeren skal "henge med" i forhold til den galopperende utvikling på alle plan. Effektivitet og produktivitet er nøkkelord.

Kanskje er det slik at de elever som detter av lasset i grunnen er mer sunne i den forstand at de et eller annet sted har kontakt med seg selv, og at dette "selv" buttrer imot det som foregår rundt dem?

Jeg har lyst å komme med et sitat fra Gabriel Scott's (norsk forfatter, som ble født i Scotland i 1874) bok "Alkejegeren". Jeg tillater meg å ta dette med i oppgaven min fordi det på en meget god måte forteller om dette forholdet. Sitatet er hentet fra en utgave fra 1946:

"Mennesket har... innrettet seg kunstig og lever et kunstig liv, det har mer og mer skilt lag med naturen og har forskanset seg på alle måter og stengt den ute så godt det kan. Det har gjort seg avhengig av tusen ting, og det har mistet tilpasningsevnen og er forunderlig hjelpeløst når det kommer ut i naturen og ikke har sine remedier med seg. Mens fuglen og selen har blitt ved sitt har mennesket vandret andre veier og søkt høyere mål i stedet,- så tror det i hvert fall selv. Det har villet underlegge seg jorden, det er i stedet blitt en slave og treller i gruber, kontorer, fabrikker, et hjul i sine egne maskiner og vil engang bli knust av dem"(s.2)

.....Og mennesket setter farten opp og haster heseblæsende videre med tikkende puls – bare ikke bli akterutseilt, bare presse på det en orker, det er farten det kommer an på, omforandring på alle områder, fremskritt, fremskritt for enhver pris. Og fremskritt er alt som heter maskiner, alt som kan frita det fra hva det har funnet seg vel ved før. Så utfolder det seg i all sin glans og vender ryggen til livet, og stirrer på fremskrittet i stedet for og lar maskinene stille opp og rygger frem på naturens bekostning mot det som det kaller kulturens seir. Det forstår ikke, mennesket, at mens det ødelegger naturen, ødelegger det også seg selv. Det er blitt så klogt etterhånden at det fatter ikke livet for bare forstand."(Gabriel Scott 2001,s.191-192)

Fremmedgjøring og Herbert Markuse

Den første teoretiker som jeg vil forholde meg til i dette kapitlet er **Herbert Markuse**.

Han tar opp forholdet om menneskets fremmedgjøring fra materien og naturen. Han bruker begrepet tingsliggjøring. Forstått slik at naturen og materien oppfattes som en ting. Noe som til enhver tid skal kunne deles opp, analyseres og forklares. (Markuse 1997)

Dette har i følge Markuse med den naturvitenskapelige, tekniske behandling og forståelse av materie som er med på å miskjenne materiens vesen å gjøre. Mennesket forsøker gjennom sin teknikk å oppnå herredømme over naturen. Han hevder at den tekniske naturvitenskap med sin evne til kontroll er en slags herredømmets logikk. – Her kan vi trekke tråder over til Foucaults maktbegrep som forteller oss at kunnskap og makt henger sammen og at i de diskursene som dette forholdet fremmer utøves det mye makt. Markuse beskriver dette forholdet som herredømmets logikk.

Han ser for seg en forsoning mellom mennesket og naturen, en forsoning som ikke kan komme i stand så lenge mennesket gjennom sin teknikk tilsikter å oppnå herredømme over naturen.

Markuse stiller opp Herredømmets logikk og *Eros* opp som motsetninger, idet han mener at Herredømmets logikk, sammen med administrasjon og andre herskeformer, som har sin rot i den tekniske naturvitenskap fremmedgjør mennesket fra naturen, og forhindrer en allment erotisk tilværelse.

Herbert Markuses *Eros* begrep er i høy grad inspirert av Sigmund Freud og hans tanker om Eros:

For Freud betegner Eros som livsdrift en større biologisk drift enn seksualiteten som Freud ellers er så opptatt av. Men han skiller ikke skarpt mellom Eros og seksualiteten og hans anvendelse av Eros antyder en utvidelse av selve betydningen av seksualitet. Eros betegner en kvantitativ og kvalitativ utvidelse.

Markuse ser med andre ord at det naturvitenskapelige herredømme, som han kaller det, har fremmedgjort mennesket fra materien og naturen og forhindrer mennesket fra å leve en

allmen erotisk tilværelse. En tilværelse som utelukker en menneskelig dimensjon, som i følge Markuse kan betegnes som livsdrift, den menneskelige eros.

En underkjennelse av det unikt menneskelige/det unike menneske, om det kalles livsdrift, Eros eller noe annet er et forhold, som peker imot at vi lever liv, som man kan betegne som ikke autentiske.

Fremmedgjøring og autentisitet

Dette leder meg til Charles Taylor og hans autentisitetsbegrep: For Taylor er det å leve autentisk slik man ser det gode liv. Autentisitet er å ha god kontakt med seg selv – med sitt unike selv. Autentisitet er en forutsetning for selvrealisering.

Virkeliggjøringen av vår egen måte å være på – vår selvrealisering – krever et dynamisk perspektiv, sier Taylor. Dette inkluderer moralsk utvikling ved økt selvinnsikt og økt forståelse av moralske fenomener. Autentisiteten er selvreflekterende. Autentisitet handler om å formulere – og nyformulere – ens holdninger og overbevisninger på en slik måte så de trer frem som et bilde av at selvet er forbundet med det ekte. (Frode Nyeng, 2000)

Taylor mener at innholdet i sann autentisitet for eksempel kan være fullbyrdelsen av Gud, en politisk sak, eller i å verne om naturen.

Tidens sykdomstegn sier han blant annet er egenskaper ved kulturen som trekker individet bort fra seg selv og dermed forhindrer et autentisk liv. (ibid, 2000)

Som jeg ser det, er den fremmedgjorte elev en elev som ikke har lært å bruke sine ressurser på en konstruktiv måte. Skolen har vært med på å trekke ham bort fra seg selv, slik at de uttrykk han kommer med blir uttrykk for en slags forvrengt eller skadet autentisitet. Eller sagt på en annen måte: Den eleven som ikke har lært seg selv å kjenne kan heller ikke bruke sine ressurser konstruktivt. I dette forholdet oppfatter jeg, at det ligger et dypt moralsk og etisk aspekt. Hvis skolen er med på å fremmedgjøre elever slik at de ikke får muligheten til å leve autentiske liv, mener jeg det er snakk om et enormt pedagogisk svikt og noe som umuliggjør gjennomføringen av Immanuel Kants oppdragelsesprinsipp. For hvordan skal elever kunne

virke for at mennesker skal kunne leve under bedre vilkår i fremtiden og oppfylle de mål som mennesket er eslet for, hvis de ikke kjenner seg selv, ikke er selvreflekterende overfor holdninger og normer, men heller fremmedgjorte, meningsløse og fortvilte?

Hva hjelper diagnoser og inkludering hvis eleven blir henvist til en kompensatorisk undervisning som har lite å gjøre med den virkeligheten som er elevens?

En undervisning som hovedsakelig foregår i klasserommet med enten ei bok eller en PC som eneste referanse, hvor stor plass blir det da levnet naturopplevelser, sanseinntrykk, drømmer og følelser eller med andre ord det spirituelle?

Elev X som jeg omtalte i innledningen utviste stor entusiasme når han var på leirskole – ble forvandlet fra å være tilskuer til skolehverdagen til å bli en entusiastisk aktør. Elev X fikk muligheten for å sanse og oppleve ekte ting, det rørte ved noe innen i ham, som ga mening. Han følte seg ikke fremmedgjort men tvert imot opplevde han det ekte, det sanselige som meningsfullt.

Som jeg ser det er vi kommet til **en nøkkel når det gjelder det spesialpedagogiske**. Det ekte, det sanselige som gir sterke følelsesmessige opplevelser som utgangspunkt for læring og for muligheten for autentisitet er viktige faktorer for å engasjere. Her nærmer vi oss en holistisk tankegang som tar hele mennesket på alvor, hvor det følelsesmessige og opplevelsesmessige og det spirituelle blir viktige forutsetninger for å både forstå seg selv og forstå helheten som man inngår i.

I følge Arne Næss er det bare under forutsetning av at vi forstår oss selv som en del av naturen at vi kan innse at den helheten som vi er deler av må realiseres dersom vi skal kunne realisere oss selv og leve autentiske liv. Når vi dette målet vil vi samtidig ha forutsetninger for å realisere Immanuel Kants oppdragelsesprinsipp.

Denne argumentasjonen forsterker viktigheten av et holistisk/ økologisk perspektiv på pedagogikken og spesialpedagogikken for å imøtegå fremmedgjøring.

Fremmedgjøring og fragmentering.

Et forhold som jeg vil fokusere spesielt på i forhold til fremmedgjøring er fragmenteringen av elevers skoledag.

Elever må stadig forholde seg til nye ting og oppgaver som må løses. De skal være fleksible og interesserte i det meste de blir presentert overfor. Er det mulig for elever som i forveien sliter med motivasjon å holde ”koken” i en oppsplittet hverdag hvor stadig nytt stoff presenteres?

For å komme til bunns i forhold til dette spørsmålet vil jeg gå til den teoretiker som vi alle nok først og fremst forbinder med begrepet fremmedgjøring, og det er **Karl Marx**.

For å forstå **Karl Marx** og hans forståelse av fremmedgjøring må vi ta utgangspunkt i **G.W.F. Hegel** (1770-1831). Karl Marx var preget av Hegels tanker om arbeidets betydning for mennesket. Han skiller mennesket fra andre arter nettopp ved at han er et arbeidende vesen. Alle dyr er ett med sine omgivelser, deres behov tilfredsstilles ved at de tilpasser seg omgivelsene. Mennesket derimot forandrer omgivelsene for å dekke sine behov. Ved dette uttrykker mennesket *seg selv* i den ytre verden, det opplever at dets indre har blitt noe ytre, noe annet enn det selv. Ifølge Hegel er det slik mennesker blir seg selv og får selvbevissthet; ved å se *sitt eget verk* i sine ytre omgivelser. Den ytre verden blir da ikke utvendig og fremmed, men tvert om kjent og som et uttrykk for mennesket selv. Betingelsen for dette er at mennesket kan kjenne seg selv igjen i produktet av sitt arbeid. Hegel hevder at menneskets dypeste artskarakter – til forskjell fra dyrene – er å utfolde seg gjennom å forandre og utfolde seg i en fri og selvbestemt virksomhet. Menneskeartens bestemmelse er å bestemme seg selv.

Marx slutter seg til dette, men problemet for ham oppstår idet han hevder at de fleste arbeidere ikke arbeider for å uttrykke seg selv, men utelukkende fordi de er tvunget til det. Han analyserer et samfunn hvor *lønnsarbeidet* dominerer. Produktene av arbeidet tilhører de som betaler lønna, og tas bort fra arbeideren så snart de er ferdig. Jo mer arbeideren legger ned av seg selv i arbeidet og jo mer produktivt arbeidet organiseres, jo mindre blir arbeideren selv, hevder han. Resultatet – altså produktet – står frem som noe fremmed for arbeideren, en fremmed *makt*, som rikdom og privat eiendom i hendene til den som ikke arbeider, men som nyter og bruker. Arbeideren blir med andre ord *fremmedgjort* overfor sitt produkt. Det blir som en selvstendig makt som opptrer som hans motstander, og det liv han har gitt tingen opptrer som en fiende, som en fremmed for ham.

I skolen kan eleven sidestilles med arbeideren. Eleven får ikke lov til å utfolde seg i fri selvbestemt virksomhet, men fordi de er tvunget til det. Elevenes arbeidsdager er ofte fragmenterte og vanskelige å forstå formålet med. Jeg skal ikke påstå at dette forhold er

enerådende i skolen, elevene har mulighet for noe medbestemmelse(Kunnskapsløftet 2005, s.29), men spørsmålet blir da om hvor reel denne medbestemmelsen er?

Hvis en elev føler seg helt eller delvis fremmedgjort hvilket overblikk har han da i forhold til på en autentisk måte å ta valg/ bestemme noe selv?

Og tilbake til elev X igjen. På leirskolen opplevde han plutselig at skoledagen var en helhet fra han stod opp om morgenen til han la seg om kvelden. Han gjorde noe han likte godt – noe han følte for. Helheten ga ham mening.

Nå sitter jeg imidlertid igjen med noen spørsmål. For forholder det seg da slik at elever som skal unngå fremmedgjørende prosesser til enhver tid og overfor enhver sak må ta utgangspunkt i det sanselige, det følte og bare det som oppleves som helheter?

Er det ikke noe som elevene bare må forstå at dette må du gjøre, dette skal du for det forlanges av en elev på ditt nivå osv? Er det slik at eleven til enhver tid må føle seg frem og bare gjøre det han da føler for/har lyst til?

Min overbevisning er at den holistiske/økologisk tankegangen må ligge i bunnen innen det spesialpedagogiske for å hindre fremmedgjøring og fremme en opplæring som har autentisitet som mål. Arbeides det bevisst for dette, og gjøres det godt nok, vil den eleven hvis sansemessige og følelsesmessige opplevelser og spiritualitet har blitt tatt på alvor, besitte en så stor grad av autentisitet, at han selv vil innse viktigheten av å gjøre ting / utføre oppgaver, han vil i sin ytterste konsekvens være selvregulerende.

Markuse og Marx retter kritikk mot det mekanistiske paradigme på hver sin måte. Markuse er opptatt av at troen på naturvitenskapens lovmessigheter har fremmedgjort mennesket fra naturen og forhindrer mennesket i å leve en allmen erotisk tilværelse. Marx er opptatt av at lønnsarbeidet som har oppstått med den industrielle revolusjonen, som har fragmentert og effektivisert , er med på å fremmedgjøre arbeideren.

I skolen kan skolearbeidet på mange måter sidestilles med lønnsarbeidet. Lønna som eleven får er ikke penger, men karakterer, som mange ganger er den eneste drivkraft og motivasjon hos eleven.

Men eleven som har kommet til kort, som ikke gjør skolearbeid i noen særlig grad, for ham har motivasjonsfaktoren altså karaktererne blitt borte. Han er ikke alene fremmedgjort han opplever også meningsløshet.

Det ser ut som det mekanistiske paradigmes syn på en atskillelse mellom menneske og natur og mellom menneske og kropp er med på å fremmedgjøre mennesket både fra seg selv og fra naturen.

Både Arne Næss og Spinoza representerer noe viktig i forhold til hvilken erkjennelse mennesket må frem til for å finne sann mening og leve det gode liv og på den måte være hele mennesker.

Herbert Markuses bidrag om, at når mennesket blir fremmed fra sin "Eros" - sin livsdrift, blir han ikke alene fremmedgjort overfor naturen men også fremmedgjort for seg selv, mener jeg godt kan forenes med dette. Om man kaller det å leve ut sin eros, sin spiritualitet eller å finne det guddommelige ved å erkjenne seg selv som en del av naturen, kan være forskjellige måter å uttrykke den samme hensikten på. Spinoza og Markuse levde i helt forskjellige tidsepoker som representerer helt forskjellige tradisjoner også innen filosofien, men allikevel fremhever de omtrent det samme synet.

Når Marx` tanker om fremmedgjøring i forhold til arbeidet må betegnes som viktige, er det fordi, de understreker at mennesket må ha et forhold til det som produseres. Jo mer produktivt arbeidet blir jo mindre blir arbeideren, og jo mer fremmed blir han overfor produktet. Når ting splittes opp og arbeideren ikke ser helheten blir han fremmedgjort.

Jeg mener at Karl Marx` tanker forstått på denne måten gir et viktig bidrag og tankevekker til vår tids krav om effektivitet og produktivitet, som da er med på å fremmedgjøre menneskene. Dette forhold gjelder da også for skolen. Jo større krav om effektivitet og produktivitet i forhold til hvor mye kunnskap elever skal ha, jo mer fragmentert og effektiv skoledagen skal være jo større sjanse for at elever blir fremmedgjort.

Ut fra argumentasjonen kan jeg konkludere med, at en spesialpedagogikk som i større utstrekning bygger på et holistisk/ økologisk perspektiv vil ha større muligheter for imøtegå fremmedgjøring enn det mekanistiske perspektivet.

Fremmedgjøring , mekanisme og spesialpedagogikk.

Dette avsnittet og det neste er ment for kort og klart å skissere hva jeg har drøftet meg frem til. Avsnittene skal fungere som en slags oppsummering for å fastholde leseren på viktige poenger.

Det er derfor ikke levnet plass for ytterligere drøftinger, dem er vi ferdige med – foreløpig.

Det mekanistiske paradigme søker herredømme over naturen. Naturen ses på som en bestand atskilt fra mennesket. Mennesket blir fremmedgjort overfor naturen og forhindres i å leve en allmen erotisk tilværelse. (Markuse 1997).

Mennesket trekkes på den måten bort fra seg selv (Taylor i Frode Nyeng 2000) og forhindres i å leve et autentisk liv.

Faren for at livet blir fragmentert er også til stede og dette er også med på å fremmedgjøre. (Marx i Birkeland 2006)

Innen pedagogikk og spesialpedagogikk vil en overveiende mekanistisk tenkning som hviler på et ”nytteprinsipp” medføre at elevene kan bli fremmedgjorte både overfor skolen og overfor seg selv. Muligheten for å leve autentiske liv er ikke fokusert og dette vanskeliggjør eller umuliggjør muligheten for å realisere Emanuell Kants oppdragelsesprinsipp.

Fremmedgjøring, holisme og spesialpedagogikk

Det holistiske perspektivet har fokus på hele mennesket – dvs. at kroppen og følelsene har en like viktig plass som hodet.

Det dypøkologiske perspektivet utvider dette til å se det hele mennesket i sammenheng med omgivelsene og med naturen og med ansvar for disse – jfr. økoetikk (Arne Næss i Jacobsen 2000).

Selvrealisering må ses i sammenheng med den natur vi er en del av. Næss kaller dette *det utvidede selv*: *Bare under forutsetning av at vi forstår oss selv som en del av naturen, kan vi*

også innse at den helheten vi er en del av (naturen) må realiseres dersom vi skal realisere oss selv.

Denne (dypøkologiske) erkjennelsen kaller Fridjof Capra(1996) for ”*spirituell*”. Dette aspektet understøtter også O`Sullivan(1999).

Spiritualitetsbegrepet kan også sammenlignes med Baruc De Spinoza - som Næss er inspirert av - og hans oppfattelse av menneskets lykke består i foreningen med gud: Når mennesket har oppnådd en erkjennelse av at det er en del av naturen, og derfor underordnet dets lover, er det forenet med guddommen.

Det å være forenet med guddommen kan være en annen måte å si at den dypøkologiske erkjennelsen er spirituell.

Tar vi vår kropp, vår følelser og vår spiritualitet på alvor vil vi også øke muligheten for å leve *autentiske liv* (Taylor i Nyeng 2000) Det autentiske liv innebærer nemlig selvrealisering forstått ut fra et dynamisk perspektiv: moralsk utvikling ved økt selvinnsikt og økt forståelse av moralske fenomener. Autensitet blir på den måten selvreflekterende. Det handler om å formulere og nyformulere ens holdninger og overbevisninger slik at de trer frem som et bilde på at selvet er forbundet med det ekte. (ibid, 2000)

Et autentisk liv er et ekte liv, et liv fri for fremmedgjøring.

En spesialpedagogikk som hviler på et holistisk – dypøkologisk perspektiv innebærer muligheten for selvrealisering, for autensitet, minsker muligheten for fremmedgjøring og øker dermed sjansen for realisering av Emanuell Kants oppdragelsesprinsipp.

Mening

Mening er et tema som blir studert av mange vitenskaper. Det er vanskelig å bestemme betydningen av begrepet mening og definere det presist, siden det er selvreflekterende, subjektivt og lite kategoriserbart.

Det meningssøkende menneske

Jeg vil innledningsvis i dette kapittel benytte **Martin Heidegger** som snakker om hvordan vi forstår verden vi lever i og hvordan vi finner mening med det vi gjør. Vi må forstå hvordan mennesker møter verden. Vi møter verden i en søken etter å finne mening, og vi må forstå verden for å trives i den. Vår kropp er vårt første møte med enhver situasjon, og det er med kroppen vi forsøker å forstå verden. Det er også vår kropps tidligere erfaringer vi møter nye situasjoner med. Vår sinnsstemning avgjøres på den måten av vår kroppsstemning. Rettere sagt vår sinnsstemning kommer etter vårt møte med verden gjennom kroppen. En situasjon hvor hodet skal komme før kroppen er derfor *uekte*, da vi alltid i en slik situasjon må overkjøre en naturlig trang til å forstå. Denne forståelsen som i følge Heidegger er selve essensen i det å være menneske, er en forståelse av det å være til og forståelsen av ting og personer rundt oss. (Gulddal og Møller, 2002 i Galåen, 2008) Denne forståelse søkes fordi den er med til å gi mening til menneskelivet. I så måte kommer en trang etter forståelse av verden, det værende vi selv er, og vår kontakt med alt det andre værende i et forsøk på å finne mening. Mennesket kan på den måten sies å være et meningssøkende vesen.

I skolen i læringssituasjonen ser vi nødvendigvis ikke meningen med lærdommen før vi selv kommer i kontakt med bruken av den, og på den måten forstår hva den er godt for, i hvert fall ikke i et hermeneutisk lys. Vi kan trekke tråder over til *den hermeneutiske sirkelen* som jo omhandler akkurat det: For å forstå noe som har mening må vi alltid fortolke delene ut fra en viss forforståelse eller forforståelse av helheten som delene hører hjemme i. Vår forståelse av delene vil igjen virke tilbake på helheten. Delene forstås ut fra helheten og helheten ut fra delene. Det er gjennom en slik frem og tilbake vurdering vi danner oss en forståelse av meningen med det vi står overfor. (Thornquist 2003) I denne søken vil mange møte veggen hvis de ikke finner det de leter etter. (Galåen 2008)

Her kan vi gå tilbake til elev X og bruke Heideggers forståelse for å forklare hva som skjedde når han var på leirskole: Elev X var i en situasjon som var *ekte* og situasjonen: å være på tur i fjæra og fjell, opplevdes derfor som meningsfull. Kroppen var med i situasjonen. Det vil si at det sansede, det følelsesmessig ga forståelse og dermed mening. Elev X befant seg i en situasjon i kontakt med det andre værende, det ga forståelse og var derfor meningsfullt.

Selv om Heidegger ikke umiddelbart kan tilskrives å ha en holistisk tankegang – han befinner seg heller innen for det fenomenologiske - så kan hans oppfattelse på mange måter forklare og forsvare den holistiske tankegangen:

Heidegger tar – som holismen - hele mennesket på alvor, derfor også det sansemessige og følelsesmessige. Kroppen er viktig. Heidegger beskriver en situasjon hvor hodet kommer før kroppen som *uekte* fordi en slik situasjon vil overkjøre en naturlig trang til å forstå. For Heidegger er denne forståelsen selve essensen i å være menneske. En forståelse av det å være til og forståelse av ting og personer rundt oss. Forståelsen søkes fordi den er med til å gi mening til menneskelivet, det værende vi selv er og vår kontakt med det andre værende.

Vi kan ut fra dette forklare hvorfor den holistiske tankegangen er med på å underbygge det meningsfulle og det er fordi holismen som Heidegger tar hele mennesket på alvor, gjennom det sansede å finne forståelse og dermed mening.

Mening og fremmedgjøring.

Som jeg oppfatter begrepene fremmedgjøring og mening, så er de uatskillelige. Det er ikke menneskelig mulig å finne mening hvis man er fremmedgjort. Den fremmedgjorte mangler fundamental forståelse for seg selv og det som er rundt ham (jfr. analysen i kapitlet om fremmedgjøring) og forståelse er grunnlaget for å finne mening (Heidegger 2007). Den fremmedgjorte mangler forståelse og dermed mening. Hans tilværelse er på mange måter absurd. Han forstår verken seg selv eller det som omgir ham av mennesker og miljø. Hans søken etter mening tar utrerte og urealistiske former eller kan ende i depressivitet eller sågar suicidalitet eller generell manglende motstandsdyktighet.

Dette aspektet leder meg frem til betydningen av mening og helse.

Mening og helse

Aron Antonowsky, professor i medisinsk sosiologi understreker viktigheten av det meningsfulle. Meningsfullhet er et av tre komponenter i begrepet KASAM, som han opererer med. KASAM står for "*Kensle av sammenhenger*" (Aron Antonovsky, 1991 s.37)

Begrepet har oppstått i hans forsøk på å finne et svar på hvorfor noen mennesker havner ved den positive polen i dimensjonen helse – ikke helse, eller hva får dem til å bevege seg mot denne positive polen?

Hans arbeidshypotese formuleres i termer av generell motstandstressurs (GMR).

Spørsmålet om hva som kan være en generell GMR forsøker han besvart ved å utvikle begrepet KASAM.

De 3 komponentene som KASAM inneholder er (1) begripelighet, (2) handterbarhet og (3) meningsfullhet.

Den første komponenten ”*begripelighet*” handler om i hvilken grad man opplever ytre og indre stimuli som fornuftsmessig gripbare, som informasjon som er ordnet sammenhengende, strukturert og tydelig.

Et menneske med høy følelse av begripelighet forventer seg at de stimuli han eller hun kommer til å møte i fremtiden er forutsigbare, eller at de, når de kommer som overraskelser, går an å ordne og forklare.

Den andre komponenten ”*handterbarhet*.” Et menneske med høy grad av følelsen av handterbarhet forventer seg at saker og ting kommer til å utvikle seg så bra som man rimelig kan forvente seg. Utfordringer kan man hankses med, problemer som man er i stand til å møte. Det handler om i hvilken grad man opplever at det står ressurser til ens rådighet som man kan møte de krav som stilles av de stimuli som man bombarderes av.

De 2 første aspekter av begrepet KASAM er av overveiende kognitiv karakter. Det siste begrepet ”*meningsfullhet*” er av mer følelsesmessig karakter og handler om i hvilken utstrekning mennesket føler seg delaktig som medvirkende i de prosesser som skaper ens øde så vel som daglige erfaringer.

Antonovsky betrakter ”*meningsfullhet*” som begrepets *motivasjonskomponent* : Gjennom intervju med forskjellige mennesker som mentes å ha både høy og lav KASAM kom han frem til at de som bedømtes til å ha høy KASAM snakket alltid om områder i livet som var viktige for dem, som de var meget engasjerte i, som hadde betydning for dem i uttrykkets følelsesmessing og ikke bare kognitive mening. Det som skjedde innen disse områdene ble betraktet som følelsesmessige investeringer og engasjement. *Dette aspektet kan forsvares også ut fra den holistiske tankegang om viktigheten av det følelsesmessige.*

De som hadde lav KASAM viste på den annen side påfallende få tegn på at det overhode fantes noe i livet deres som betydde særskilt mye for dem.

Det er ikke denne oppgaves formål å gå inn i en dypere utredning av KASAM . Aron Antonovsky er en høyaktet teoretiker innen det helsefaglige området. Selv sier han at han henvender seg til alle mennesker. (Aron Antonovsky s. 11 -19)

Som spesialpedagog føler jeg det ytterst viktig å forsøke å forholde meg til hans teorier. Innen sunnhetsforskning blir han flittig brukt, så kanskje det nå er på tide at også spesialpedagogikken forholder seg til disse teoriene. For har ikke pedagogikken og spesialpedagogikken en viktig oppgave i å være helsefremmende?

De passive og fremmedgjorte elevene jeg har beskrevet i denne oppgaven mangler mening i deres liv, de mangler noe å brenne for. Jeg mener at spesialpedagogen har en viktig oppgave og hjelpe elever i så henseende. Jeg tror også at spesialpedagogikken på den måten kan være forebyggende over for sykdom og sykemeldinger fra elever senere hen.

Samfunnet i dag har høyt sykefravær. Mennesker som jobber med noe de brenner for, og noe som er meningsfullt for dem vil i følge Antonovsky i mindre grad oppleve sykdom og fravær. Det meningsfulle kan dermed også forsvares ut fra et samfunnsøkonomisk perspektiv.

Mening og mekanisme.

Mange teoretikere understreker at den mekanistiske oppfattelse av livet som har vært fremherskende gjennom flere generasjoner har minsket vår mulighet for å finne mening.

For eksempel har vitenskapshistorikeren Moris Berman (1984, i Egil Støfring (2006)) hevdet at våre tap av mening, uttrykt gjennom splittelsen mellom fakta og verdier som karakteriserer nyere tid, har rot i den vitenskapelige revolusjonen i de 17. og 18. århundrer som innebar starten på en mekanistisk oppfattelse av livet.

Det mekanistiske verdensbilde, har vært suksessfylt for teknologien, men kommer til kort i mange andre sammenhenger, sier Berman.

Charles Taylor deler oppfattelsen av at de reduksjonistiske tendenser i vår tid blir et hinder for menneskets mulighet til å finne mening. Han underbygger dette ved å henvise til

Heideggers analyse av den menneskelige væren. I stedet for å erkjenne sin tilhørighet i verden og i væren har filosofien siden Descartes stilt opp den menneskelige bevissthet mot verden . Verden blir et slags magasin, Heidegger kaller det en Bestand(samme ord som på norsk) .Vi tenker på verden som en stor sandkasse som menneskene er fri til å studere , manipulere og boltre seg i. Denne form for relasjon mellom menneskesinn og verden kaller Heidegger for teknologisk relasjon.”(Frode Nyeng: 2000 s. 31)

Taylor's prosjekt er å forstå det genuint menneskelige. Vi trenger å se mennesket ikke med en teknologisk relasjon til virkeligheten – men til enhver tid med begge beina i virkeligheten. Vi trenger å se mennesket som moralsk virkelighet. Å forstå selvet er å forstå livets bundethet til omgivelsene.

Å forstå selvet innebærer å forstå selvets problemer som virkelige – og problemer er gjenstander like virkelige som noe annet. De er bare ikke fysiske gjenstander.

Taylor og Heidegger gjør opp med den mekanistiske forståelsen. De foreslår å se mennesket ikke med en teknologisk relasjon til virkeligheten, men med begge beina i virkeligheten.. Selvets problemer er gjenstander like virkelige som noe annet. Ting behøver ikke å være virkelige i materiell/fysisk forstand for å kunne være meningsfulle.

Mening og holisme

Utgangspunktet i dette avsnittet er igjen Heideggers forståelse av hva mening er. La oss kort repetere dette:

Selve essensen i menneskelivet er vår trang til å forstå. Forståelse søkes fordi det er med til å gi mening til menneskelivet.

I så måte kommer en trang etter forståelse av verden, det værende vi selv er og i kontakt med alt det andre værende i et forsøk på å finne mening. Mennesket kan på den måten sies å være et meningssøkende vesen.

Jeg vil fokusere på Heideggers begrep ”værende.” I vårt forsøk på å forstå det værende vi selv er og i kontakt med alt det andre værende, ligger der en mulighet for både holistisk og økofilosofisk tenkning.

I vårt forsøk på å forstå vår væren i verden i kontakt med alt det andre værende i forsøket på å finne mening ligger en mulighet for *selvrealisering* på Arne Næss's vis. Selvet ses da ikke som et isolert individ, men må forstå seg selv, som en del av den større helhet som det inngår i. En slik forståelse sier Arne Næss betyr at helheten som individet inngår i blir en del av det selv. Bare under forutsetning av at vi forstår oss selv som en del av naturen, kan vi også innse at den helheten (naturen) som vi er deler av må realiseres dersom vi skal kunne realisere oss selv. (Næss i Jacobsen, 2005) Greier vi å komme frem til en slik forståelse vil det også være en mulig vei til å finne mening (Heidegger 2007).

I følge Næss må dette til for å vinne en type etisk innsikt som gjør det mulig for oss å leve fullverdige menneskeliv, autentiske liv.

Denne dypøkologiske forståelsen er grunnlaget for spiritualitet (Capra, 1997, O'Sullivan, 1999).

O'Sullivans oppfattelse av spiritualitet som dype ressurser i den menneskelige sjel, som involverer en ikke fysisk immateriell dimensjon av vår tilstedeværelse i verden, vår væren i verden kan forenes med Heideggers oppfattelse. I følge ham er jo nettopp det som er selve essensen i å være menneske trangen til å forstå i vårt forsøk på å finne mening.

Som jeg tolker det kan det å leve et fullverdig liv, et autentisk liv hvor spiritualitet blir en viktig dimensjon, da være en mulig vei til å finne mening.

Mening, mekanisme og spesialpedagogikk

Først en kort repetisjon:

Den mekanistiske forståelsen har gjennom historien vært det dominerende synet som har ligget til grunn for spesialpedagogikken. (Peder Haug, 1999; Petter Åsen, 1994; E. Støfring; 2000; E.M. Skålvik; 2004; Lise Vislie, 2004)

De primære grep som har vært gjort ligger innen diagnose – tiltak diktomien eller diskursen om man vil. Testing har vært det redskapet som har vært flittig brukt for å stille en diagnose.

Som jeg før har nevnt så har det vært et økende press også fra foreldre de seneste årene for å teste barnene sine.

Og så:

Paradokset er da - og her kan vi bruke Jacques Derrida og hans *dekonstruksjon* som sier at diskurser kan dekonstrueres, d.v.s. at man kan undergrave dem ved å peke på uløselige selvmotsigelser i deres fundament. Sindre Mekjan i Frederik Engelstad (1999, s. 98) - at selv om spesialundervisningsprogrammer øker og øker, så dropper stadig flere og flere ut av skolen og mer og mer testing ses som løsning på problemene. Lous Heshusian i Skrtic(1995) og Peder Haug (2009)

Det ser med andre ord ut som den mekanistiske ”løsningen” med mer og mer testing oppnår det motsatte av sin hensikt.

Har en spesialpedagogikk som bygger på den mekanistiske tenkningen noen mulighet for å styrke det meningsfulle for eleven? Eller kan problemet ligge i at de testene som brukes utreder bare elevenes instrumentelle ferdigheter og ser bort fra hva som er meningsfylt?

I følge Martin Heidegger er en situasjon hvor hodet skal komme før kroppen *uekte*, da den alltid vil overkjøre en naturlig trang til å forstå.

Er problemet at det innen det mekanistiske ikke levnes mulighet til å forstå? At diagnose – tiltak diktomien (diskursen) skaper *uekte* situasjoner som hindrer muligheten for å finne mening?

En tenkning som primært fokuserer på defekter og som gjennom tiltak forsøker å rette opp på disse, levner liten mulighet for at kroppen skal følge med. I følge Heidegger umuliggjør det da menneskets mulighet for å finne mening.

For eleven kan tiltak som settes i verk virke både absurde og meningsløse. Eleven forstår rett og slett ikke hva det er godt for. Vi kan igjen trekke tråder over til *den hermeneutiske sirkelen*: For å forstå noe som har mening må vi alltid fortolke delene ut fra en viss forforståelse eller forforståelse av helheten som delene hører hjemme i. Vår forståelse av delene vil igjen virke tilbake på helheten. Delene forstås ut fra helheten og helheten ut fra delene. Det er gjennom en slik frem og tilbake vurdering vi danner oss en forståelse av meningen med det vi står overfor.(Ellen Thornquist 2003) I denne søken vil mange møte veggen hvis de ikke finner det de leter etter.

Problemet kan da være, at en spesialpedagogikk som bygger primært på en mekanistisk tankegang levner liten mulighet for at eleven skal kunne finne noe han leter etter.

Eller sagt med andre ord. En spesialpedagogikk som bygger primært på et mekanistisk syn er med på å trekke individet bort fra seg selv og hindrer muligheten for å finne mening.

Mening, holisme og spesialpedagogikk

Jeg vil først repetere hva jeg kom frem til i avsnittet **Mening og holisme**:

Selve essensen i menneskelivet er vår trang til å forstå. Forståelse søkes fordi det er med til å gi mening til menneskelivet.

I så måte kommer en trang etter forståelse av verden, det værende vi selv er og i kontakt med alt det andre værende i et forsøk på å finne mening. Mennesket kan på den måten sies å være et meningssøkende vesen.

I vårt forsøk på å forstå det værende vi selv er og i kontakt med alt det andre værende(Heidegger), ligger der en mulighet for både holistisk og økofilosofisk tenkning.

I vårt forsøk på å forstå vår væren i verden i kontakt med alt det andre værende i forsøket på å finne mening ligger en mulighet for *selvrealisering* (Arne Næss i Jacobsen 2005) Selvet ses da ikke som et isolert individ, men må forstå seg selv som en del av den større helhet som det inngår i. En slik forståelse sier Arne Næss betyr at helheten som individet inngår i blir en del av det selv. Bare under forutsetning av at vi forstår oss selv som en del av naturen, kan vi også innse at den helheten (naturen) som vi er deler av må realiseres dersom vi skal kunne realisere oss selv.(ibid 2005) Greier vi å komme frem til en slik forståelse vil det også være en mulig vei til å finne mening (Heidegger 2007).

I følge Næss må dette til for å vinne en type etisk innsikt som gjør det mulig for oss å leve fullverdige menneskeliv, autentiske liv.

For CharlesTaylor er det å leve autentisk slik man ser det gode liv. Autentisitet er å ha god kontakt med seg selv – med sitt unike selv. Autentisitet er en forutsetning for selvrealisering.

Virkeliggjøringen av vår egen måte å være på – vår selvrealisering – krever et dynamisk perspektiv. Dette inkluderer moralsk utvikling ved økt selvinnsikt og økt forståelse av moralske fenomener. Autentisiteten er selvreflekterende. Autentisitet handler om å formulere –

og nyformulere – ens holdninger og overbevisninger på en slik måte så de trer frem som et bilde av at selvet er forbundet med det ekte. (Frode Nyeng 2000)

Taylor mener at innholdet i sann autenticitet for eksempel kan være fullbyrdelsen av Gud, en politisk sak, eller i å verne om naturen.

En spesialpedagogikk som har til hensikt å være meningsskapende ut fra denne forståelsen, må da søke å skape situasjoner, hvor eleven får mulighet for å forstå seg selv både som den unike personen han er, men i like høy grad å forstå dette i sammenheng og samspill med sine omgivelser. Eleven kan ikke se på seg selv som noe løsrevet fra omverden i forsøket på selvrealisering, hans selvrealisering må ses i sammenheng med denne. Han er både seg selv, men i like høy grad en del av omverden (Næss i Jacobsen 2005).

Hans følelser, hans spiritualitet og kropp må tas på alvor, men dette må hele tiden settes i forbindelse med omverden/ naturen og de problemene som er der. Bare på denne måten har eleven mulighet for å finne ekte mening og på den måten leve et autentisk liv. Og dermed også et liv med mulighet for god helse (Antonowsky 1991).

Et slikt fundament vil da også skape mulighet for å realisere **Emanuel Kants oppdragelsesprinsipp**. (jfr tidligere argumentasjon)

Edmund O`Sullivan og hans teori.

Edmund O`Sullivan er kanadisk filosof og pedagog. Han har utarbeidet en pedagogikk som han kaller *transformativ læring*, en læringsstrategi for overlevelse. Han har utarbeidet denne pedagogikken som en motreaksjon til tradisjonell læringsteoritenkning, som på mange måter kan ses å ha sitt opphav i det klassiske bilde på naturen og forholdet menneske- natur, som gjør seg gjeldende innen opplysningstiden og det mekanistiske vitenskapsideal som opplysningstidens filosofi representerer. Moderne læringsteori kan derfor i sterk grad ses å ha bidratt til nettopp det perspektiv på læring som allierer seg med fremskrittsoptimismen og den nyttemaksimering overfor naturen som representerer de ødeleggende krefter i vår tid. (Jacobsen, 2005)

O`Sullivan ønsker å skape en læring som gir grunnlag for våre muligheter til å skape betingelser for videre menneskelig eksistens. Behovet for å tenke læring i så grunnleggende termer er et resultat av, at vi lever i en verden der vi må erkjenne at vi er i ferd med å ødelegge livsgrunnlaget for oss selv.

Han mener at det er noe fundamentalt galt i den måten vi tenker og virker på, og ikke minst i den måten vi lærer å forholde oss til denne virkeligheten på. Vi har ennå ikke våknet overfor de problemer, som reiser seg i verden, i hvert fall ikke på noen avgjørende ansvarsbevisst måte. Vi bidrar til å opprettholde status quo. Vår tid er en tid mener han, hvor vi bidrar til å skape mer lidelse enn lykke. I denne prosessen har vi ikke vært tilstrekkelig kritiske eller selvreflekterende. Vi bidrar til å opprettholde og formidle de grunnleggende verdier som styrker det bilde på verden og oss selv, som forverrer vår situasjon.

Ut fra det transformative perspektivet er vår grunnleggende oppgave å skape betingelser for læring som fremmer en bærekraftig utvikling. Dette perspektivet er en visjon som går langt ut over det perspektivet som baserer seg på den globale markedstanken.

Gitt en ny læringsteori som er bygd på tanken om menneskeartens overlevelse, er vi nødt til å ta inn over oss at vi lever i en slags ”patologisk” kulturell tilstand. Denne tilstanden nødvendiggjør en kulturell *terapi*. Deler av denne kulturterapien understreker behovet for en ny måte å kritisere kulturen på. Vi har behov for å analysere de faktorer og de betingelser som har ført oss ut i det uføre vi befinner oss i (ibid,2005)

I det følgende skal jeg redegjøre for det som jeg oppfatter som essensielle trekk ved hans teori.

Rekonstruksjon

Selv om bildet(det mekanistiske, red.) har blitt fragmentert og kritisert, fremstår ikke kritikken som befinner seg innen den postmodernistiske tenkningen som noe reelt alternativ. Kritikere som for eksempel Foucault og Derrida som det henvises til i denne oppgave peker nok på mange ting – jfr maktutøvelse og dekonstruksjon – men kritikken mangler konkrete tiltak for rekonstruksjon = konkrete alternativer.(O`Sullivan 1999)

Denne oppgave har bidratt til en dekonstruksjon av diskurser i skolen og de verdier de bygger på. Rekonstruksjonen som jeg viser til befinner seg innen en holistisk – økologisk tenkning. Jeg skal i det følgende vise at den transformative pedagogikk befinner seg innen denne tenkningen og fungerer som et konkret forsøk på rekonstruksjon.

O`Sullivans teori skal ses på som et forsøk på rekonstruksjon og en mulighet til å møte elever ut fra en pedagogikk som passer inn i den tiden vi lever i. Den transformative pedagogikks fremste formål er å oppdra elever til å virke for et bærekraftig samfunn – og blir på den måten et konkret eksempel på å realisere Emanuel kants oppdragelsesprinsipp. Biproduktet, som jeg senere skal vise, til blir et den samtidig motvirker muligheten for fremmedgjøring og gir mulighet for at elever skal kunne finne mening.

Kritikk:

En av O`Sullivans hovedteser er at moderniteten med alle dens fortrefeligheter og vidundere har nådd grensene for sin virkeliggjørelse, og at vi nå kan forvente den fulle styrke av den rasjonelle – industrielle levemåte som i sin ytterste konsekvens er selvutslettende. Han peker først og fremst på styrken i den transnasjonale økonomiske globalisering. Han er overbevist om at den representerer de mest destruktive og onde krefter i modernismen. Han sier: *"They are hydra-headed dominator herakies gone wild."* (O`Sullivan, 1999. s.2)

Vi må undersøke det metafysiske og erkjennelsesmessige fundament som den vestlige kulturen forstår seg selv på. Den moderne vestlige industrielle verden har formidlet et ensidig bilde av naturen og mennesket. Et bilde og en ideologi som har vært forankret i en tanke om at menneskets lykke var uløselig forbundet med teknisk-vitenskapelig fremskritt, industriell revolusjon, individualisme og det frie markeds spill (Bacon 1979 , i O`Sullivan1999)

Det er fremdeles opplysningstidens bevissthet som primært ligger innen det mekanistiske paradigme som fortsatt gjør seg gjeldende. Denne (bevisstheten) viser seg nå å være problematisk både på det personlige individuelle plan, i vårt forhold til våre medmennesker og i vårt forhold til alt annet liv her på jorden. *"A mechanistic map of the universe is no longer helpfull to understand how the world works"* (O`Sullivans. 1999.s.75) O`Sullivan befinner seg her helt på linje med Fridjof Capra som snakker om at vi befinner oss i en persepsjons kris (Capra, 1997 s.4)

Økologisk visjon

O'Sullivan's valg består i det han kaller en *økologisk visjon* som han også kaller for et *transformativt perspektiv* fordi det inneholder en radikal omstrukturering av alle nåværende utdanningsretninger, våre tanker og verdier.

Den handler om en hel *verdensanskuelse* som må forstås både ut fra et *intellektuelt, følelsesmessig, moralsk, og spirituelt nivå*. (O'Sullivan 1999)

I og med at hans teori omfatter dette kan vi si at han befinner seg innen den dypøkologiske forståelsen og han deler dermed den samme oppfattelsen som Arne Næss er grunnlegger av, og som Fridjof Capra er talsmann for: *"Ultimately, deep ecological awareness is spiritual or religious awareness. When the concept of the human spirit is understood as the mood of consciousness in which the individual feels a sense of belonging, of connectedness, to the cosmos as a whole, it becomes clear that ecological awareness is spiritual in its deepest essence"* (Capra 1997, s. 7)

O'Sullivan's innfallsvinkel for å få til en mer økologisk holistisk handle- og tenkemåte er å rette fokus på **læring**. Læring er en svært viktig del av det som kan bevisstgjøre oss overfor de utfordringer og de valg vi står overfor.

Den transformative læring er en læringsmodell som har til formål å bidra til økologisk bevisstgjøring, forståelse og fremtidig utvikling.

Den transformative læring er radikal og den legger vekt på at økologisk læring ikke bare må ses som et supplement til annen læring, men at all annen læring må integreres i økologisk læring. Økologisk læring må prege all annen læring på en **systematisk** måte.

Vi har undervist i de humanistiske vitenskaper, kunst, religion, økonomi, jus og politikk ved siden av våre sosiale idealer og den betydning som teknologien har for vår livsform, **men alltid har det vært noe som manglet**. Det som mangler er et dypere engasjement i å forstå menneskets plass i en større kosmologisk og økologisk sammenheng.

Dersom vi skal overleve på sikt må vi strukturere oss selv og verden på en annen måte. For eksempel må økonomi, politikk, jus, medisin og religion lytte til jorda og jordas behov.

Økologi skal ikke inngå som en del av økonomien. Økonomien må bli en forlengelse av økologien. Økonomien må bli en integrert del av økologien.

Thomas Berry som O`Sullivan refererer til, og O`Sullivan selv(1999) snakker ut fra et dypøkologisk perspektiv :

Det å mene at menneskets behov og det vi selv skaper alltid skal prioriteres fremfor naturen, er å glemme hvor vi selv kommer fra. Vi har glemt at alt vi lærer og alt vi gjør er et produkt av eller påvirker den verden som har frembrakt oss. Vi må venne vår oppmerksomhet mot dette økologiske fellesskapet, dersom vi skal finne tilbake til oss selv. Bare dersom vi gjør det, kan vi også lykkes som mennesker, bli klar over hvem vi er og utvikle vårt menneskelige potensial.

Planetær bevissthet

Et viktig aspekt ved O`Sullivans begrunnelse for en ny læringsmodell er at vi skal sette spørsmålstegn ved den rådende ”mytos” som andre læringsteorier har vært opptatt av å tilpasse seg. Denne ”mytos” er basert på de ideer som har utviklet seg i opplysningstiden. Denne ”mytos” (*grand narrative*) baserer seg på forestillingen om verden som en ”big marketplace”(OSullivan 1999, s. 182)

Vi må heller se nærmere på den sammenhengen som er mellom menneskelig velferd, våre relasjoner til våre medmennesker og til naturen. Dette omfatter solidaritet med andre kulturer og folkeslag, og det er samtidig et spørsmål om å tenke globalt og handle lokalt.

Transformativ læring er et spørsmål om å utdanne for ”*planetær bevissthet, for integrert utvikling, for livskvalitet og for gjenoppretting av nysgjerrighet for ”mysteriet”*” (Jacobsen 2005. s. 245)

Planetær bevissthet handler om en kreativ visjon om vår plass i verden, bevisstgjøring av oss selv overfor det faktum at vi bor på planeten ”jorden”. Transformativ læring og planetær bevissthet må ses på som et uttrykk for å utvide feltet for vår forståelse av oss selv – vi er forbundet med en videre ramme av relasjoner og forbindelser enn det som er hovedbudskapet i den rådende ”mytos” (jfr. Arne Næss og ”*det utvidede selv*”)

O`Sullivan har derfor tro på at vi trenger ett nytt ”narrativ” eller fortelling som kan rettleder oss i våre tanker og gjerninger og som kan erstatte den ensidige drømmen om

fremskrittsoptimismen som modernismen er bygd på. Dette nye narrativ skal kunne rettleder oss i forhold til vår tids økologiske krise.

Nytt narrativ – ny selvforståelse

Dette nye narrativ må danne grunnlag for en *ny selvforståelse*. Denne selvforståelse må handle om å utvide vår horisont til å omfatte en *kosmolog*, som har universets historie og utvikling som sitt utgangspunkt.

Dette synet om nødvendigheten av en kosmologi har O`Sullivan kommet frem til gjennom følgende refleksjon:

Moderne vestlig kultur er sannsynligvis den første som har forsøkt å fungere uten et overordnet syn på kosmos. Alle – såkalte – primitive kulturer har bygget deres livsanskuelse på en form for kosmologi. Vestlig kultur har stemplet disse andre kulturene som tilbakestående for å ha en større kosmologi inkludert i mystikk og ritualer. Mesteparten av samfunnsvitenskapen har i slutten av forrige århundre stemplet folk med mystiske fortolkninger av universet som primitive. Dette tjente mer enn ett formål. Vestlig vitenskapelig tenkning etablertes på den måten som overlegen i forhold til andre eksisterende kulturer. Stemplet som primitiv ga også vesteuropeisk kultur en unnskyldning for sin imperialisme og kolonialisme.

Vi er nå på vei fra modernismen inn i den postmoderne perioden, hvis karakteristika vi kun vagt ser konturene av foreløpig. O`Sullivan kaller denne bevegelsen inn i det postmoderne perspektiv for "the ecozoic period" (ibid. s181)

Hans utgangspunkt for utviklingen av et kosmologisk syn baserer seg på Thomas Berry`s (1989) "Twelve principles for understanding the Universe". Disse prinsipper indikerer en dynamisk teori om universets utvikling, planeten jorden, og utviklingen av mennesket innen disse prosessene.

De beskriver universet i sin utvidelse i rom og tid. Forskjellen fra andre – vitenskapelige forklaringer som kun omfatter det fysiske omfatter disse også et mytisk aspekt som har til hensikt å sørge for det som mystikkens historier tidligere sørget for, nemlig som guiding for det menneskelige vågestykke.

Prinsipp 11 – handler om ”the ecozoic periode” som er etterfulgt av prinsipp 10 ”the scientific- technological – industrial phase” . Prinsipp 11 handler om den perioden vi nå er i ferd med å entre. Den dominerende antroposentriske vitenskapelig – teknologiske periode, må av nødvendighet byttes ut med øko –centrisme. Vi er i øyeblikket i en innvielsesfase til denne perioden, hvor vi er vitne til nye programmer som skal integrere moderne teknologi med teknologi for den naturlige verden.

Det 12. og siste prinsipp i denne teorien handler om ”de store fortellingene”. Det nye økologiske samfunn i utvikling trenger en mystikk som kan sørge for opphøyelsen av eksistensen av det fantastiske univers og den vidunderlige planet hvorpå vi lever.

Denne kosmologien som skal være vår nye referanseramme har til hensikt å plassere mennesket tilbake i den natur og den verden som har frembrakt det. Dette må danne grunnlag for menneskets nye selvforståelse og danne grunnlag for vår nye tenke og handle måte.

I følge O’Sullivan vil dette bidra til at vi kan finne vår rettmessige plass i verden på en mer funksjonell og integrert måte.

Integrert utvikling

Transformativ læring fremhever ”*integrert utvikling*” (*integral development*)

Dette betyr at utvikling og fremskritt ikke nødvendigvis i seg selv er skjellsord, men må ses som knyttet opp mot andre faktorer enn de interesser som styrer fremskrittsoptimismen. Det å forstå læring som utvikling er å forstå det i en utvidet kontekst. Integrert utvikling er å bidra til en forståelse av at ting ”henger sammen”. (Jacobsen 2005)

Livskvalitet: Kosmologi, lokal tilhørighet og mangfold

Økt livskvalitet står sentralt i transformativ læring. Kosmologiens bidrag hjelper oss til å bli klar over på hvilken måte vi inngår som resultat av de produkter og prosesser som har virket i universets historie og utvikling. Denne nye selvforståelse vil ikke kun være funksjonell overfor den naturlige verden men også bidra til økt livskvalitet. (jfr Jacobsens 2005)

Livskvalitet som den i stort omfang oppfattes/måles idag er identisk med ”levestandard”, men dette er bare en indeks for vår kjøpekraft, vårt bidrag til markedet. Vi blir oppfattet som konsumenter og produsenter og ikke som personer. Vår kultur har etterlatt et tomrom og en følelse av hjelpsløshet og mangel på tilhørighet. Et tomrom som utelater å stille spørsmål om den dypere mening som kan fortelle oss noe om hvor vi hører hjemme. **Vår livskvalitet er forringet og vi har mistet livsmening** (O`Sullivan 1999).

Livskvalitet knyttes derfor ikke bare opp til kosmologien, men også til de nære ting og de ting vi omgås til daglig, altså **steder**. I vårt moderne samfunn blir rotløshet og mangel på tilhørighet et resultat. Mennesker flytter uavbrutt fra sted til sted. Vår følelse av tilhørighet, stabilitet og trygghet blir borte i forandringens og forvandlingens verden. Resultatet blir at vi mister oss selv og vår følelse av samhörighet med andre mennesker. Læring må bringe oss tilbake til oss selv ved også å gjenerobre landskapet, stedet. Vi må få større oppmerksomhet overfor **bioregioner**. Bioregionen er historien om stedet eller landskapet, om de felles bånd som binder landskapet eller stedet sammen, om menneskelige fellesskap og om det menneskelige fellesskaps avhengighet av lokale omgivelser.

Lokal læring blir et nøkkelbegrep innen den transformative pedagogikken. Den kan i sin ytterste konsekvens bidra til å utvikle uavhengige og selvstendige selvforsynende økonomier som er i stand til å ivareta innbyggernes interesser og behov. Dette vil medføre en styrkning av tilhørigheten og fellesskapsbånd. Steder og stedet kan minne oss på hvordan vi er resultat av og hører hjemme i et fellesskap av livsformer som vi inngår i. Bioregionen kan stimulere til oppmerksomhet og identifikasjon med livets vev” på alle nivå. (O`Sullivan 1999, s. 202-203)

O`Sullivan kommer med et tredje aspekt ved livskvalitetsbegrepet og det er oppmerksomheten overfor **mangfold**. I vår tid som har stått i individualiseringens og globaliseringens tegn har det vært en tendens til å inkludere alle i den samme konforme virkeligheten. Amerikanisering og McDonaldisering kan være stikkord her.

Inkludering på det transformative perspektivs premisser handler ikke om å konformere, men heller om aksept av mangfold og variasjon og at delaktighet i dette kan være fruktbart og nyttig. ”I den forstand må inkluderende læring forstås som åpenhet overfor andre kulturformer og andre livsformer som kan ha noe å bidra med til vår egen selyforståelse, de har noe å fortelle oss. Inkluderende læring må grunnlegges på en åpenhet for variasjon og mangfold , både hva angår alternative livsformer og kulturuttrykk. Dette

betyr en lydhørhet overfor det vi i den vesterlandske verden kaller for mindreverdige kulturer , til dels urbefolkninger, og naturfolks kulturer og visjoner. De har noe å lære oss og vi gjør best i å lære å lytte”(Jacobsen, 2005 s. 248)

I dette ser jeg at det kan skapes et kreativt moment som har sin rot i ærefrykten og respekten for det større biotiske fellesskapet.

4 nivåer av bevisstheten

Innen det transformative perspektivet opereres det med 4 nivåer av bevisstheten:

1. Før – bevisste ikke refleksive nivå.
2. Bevissthet for overlevelse
3. Kritiske bevissthet
4. Bevissthet for visjoner.

Det første stadiet - Før- bevisste ikke refleksive tilstand – er normativ i vårt utdanningssystem. Læreres oppmerksomhet i forhold til under hvilke kondisjoner de underviser er minimal. O`Sullivan utreder dette grundig ved blant annet å henvise til at vi, når vi undersøker de politiske mål for utdanning i grunnskole og videregående skole, ser et utpreget globaliserings språk: ”*globalization language*” ,(O`Sullivan,1999s.33)).

Globaliseringsretorikken skaper en falsk bevissthet hos lærere, fordi drømmen om globalisering skaper en optimisme for fremtiden, som påstår at alt vil bli bra hvis den globale markedsprosess går fremover.- Her fristes jeg til å komme med et innspill fra Michael Foucault om hvordan makten virker i de diskursene som hersker. Diskursen om globalisering som mål infiltrerer bevisstheten og selvforståelsen hos lærerne.

O`Sullivan sier selv:”*Educators, within this frame of referance , take on the project of ”skilling”students to fit into the parameters of the market.* (ibid.1999 s. 34)

Lærerne på dette stadiet- I denne tilstand – tar på seg prosjektet å dyktiggjøre elever til å tilpasse seg den rådende diskurs – den globale markedstanken.

I det andre stadie - Bevissthet for overlevelse - har systemet begynt å slå revner og spørsmål om i hvilken retning vi går blir reist. Dette kan skje på forskjellig måte. Lærere som begynner å ta miljøspørsmål alvorlig begynner å utfordre og protestere imot vårt nåværende system. Det kan også skje når saker om kjønnsforskjeller blir utfordret, rase diskriminering eller klassesaker. Dette er bare noen få eksempler på hvordan vår bevissthet kan åpne opp døren og se inn i ” *the conventional slumbers of of our present educational system*”(ibid.1999 s.35)

Bevisstheten på dette stadie åpner opp for i det minste 3 fenomener som det må jobbes med. Det er **fornektelse , fortvilelse og sorg**.

Fornektelsen er den tilstand som har hersket i det første stadie, men som det i andre stadie begynner å bli problematisk. Når en lærer eller en gruppe lærere, begynner å stille spørsmål til vår dominerende myte om den globale markedstanken, har vi begynt den lange vei ut av fornektelsen.

Fortvilelsen begynner når læreren eller lærerne begynner å ta inn over seg og gjøre rede for de signaler av bekymringer eller nød som er i tiden. O`Sullivan sier at ” *despair is a natural respons to our present historical situation*”(ibid.s.35)

Sorgen handler om å innse at den optimisme som har hersket i forhold til fremskrittstroen og tanken om det globale marked og økonomisk vekst i det uendelige har lite gjøre med vår nærværende historiske realitet. Dette gjelder også innen utdanningsinstitusjonene som har bygget sin optimisme på denne tanken. Alle våre institusjoner, inklusive utdanningsinstitusjoner er preget av massive finansielle kutt, som har etterlatt dem tappet og demoraliserte sier O`Sullivan.

Stadie 3 – Kritisk bevissthet: Lærere må i følge O`Sullivan innse at: ”*Our educational systems have been apologists for the industrial society and they are part of a broad hegemonic process for consumer dreamstructures (ibid,1999 s. 43)*”og.....
“*contemporary educational theory and practice carry with them the same blinders that have plagued modern scientific specialization coming out of the post- Newtonian periode.*”(ibid.1999 s.46)

Det handler om å innse og forstå hvilke kunnskaps- og maktstrukturer (jfr. Foucoult i Steinsholt 2004) som har ført oss dit vi står nå.

Inntil nå har lærere i hovedsak sett på seg selv som praktikere som underviser elevene sine til å fungere innen den sosiale orden. I dette historiske øyeblikk – sier han – er omtrent alle utdannelse sin stituser programmer til å undervise i de ferdigheter som er nødvendige for å fungere i forhold til de behov som vårt konsum – industrielle samfunn fordrer. Lærerne har utført deres oppgaver i den teknologiske og industrielle verden - men dette er snart en *utdøende arv!*

Dette må lærerne ta inn over seg og forstå.

Stadie 4 – bevissthet for visjoner.

Hovedtesen i O`Sullivans verk er at den herskende utdannelsevisjonen er i en slutfase. Den er i forfall og må erstattes med en ny visjon.

Denne nye visjonen må inneholde et valg for et bærekraftig, globalt og planetært tilholdssted av gjensidig avhengige livsformer over og imot det globale konkurrerende marked.

Den nye utdannelsevisjon må inneholde en kosmologi som kan fungere effektivt i forhold til å tilføre en basis for et utdannelseprogram som kan skape muligheter for en økologisk, bærekraftig visjon for samfunnet, dette kan også kalles en planetær visjon. Målet er at denne nye kosmologi med sine myter og visjoner vil kunne guide imot en ny orden eller sammenheng i forhold til jordens eksistens inn i "*the ecozoic period.*"

Den nye utdannelsevisjoen er den transformative visjon. O`Sullivan kaller den "*ecozoic transformational*"

Vedlegg 1 gir en skjematisk oversikt over hva som kjennertegner den transformative utdannelsevisjonen i forhold til andre visjoner.

Fokus på behov

Hovedbudskapet er hele tiden at vi trenger en transformativ "*ecozoic*" visjon. Vi må innse at verden er besjelet (*soulful*) og at dette er fundamentet for å komme inn i og vokse med livsstrømmen.

O`Sullivan henviser til psykologen Michaly Csikszentmihalyi og hans studier over hva som gjør menneskers liv lykkelige og oppfylte. En ting står helt klart, i følge studiene så er det ikke penger og forbruk som er basis for lykke og oppfyllelse. Hans studier er både grunnleggende og visjonære i området livskvalitet (Czikszentmihalyi 1990,1993,1997).

Utdanning med livskvalitet for øye er en måte å vokse inn i livet med energi, vitalitet, og glede. Dette identifiserer Czikszentmihalyi som **"flow"**

Flow er et ekte stadie av bevisstheten som medfører dyp konsentrasjon og man kan være så fokusert at det minner om absolutt absorpsjon. Denne type absorpsjon er fundamentet for å utvikle kvalitetsopplevelser i våre liv.(Czikszentmihalyi 199 i O`Sullivan 1999)

Dette viderefører O`Sullivan ved å tilføye at det best mulig liv er det liv hvor menneskelige behov forenes med å hedre forskjellighet, subjektivitet og fellesskap, både menneskelig fellesskap, men også i forhold til alt liv på jorden og universet selv, på den måten vil man kunne vokse med livsstrømmen, ha flow.

Han refererer til en modell som er utarbeidet av Manfred Max- Neff og Martin Hoppenheyer (1989) som beskriver menneskelige utvikling basert på naturlige menneskelige behov. Han bruker modellen – ikke som en definitiv konklusjon på menneskers utvikling og behov, men som et forsøk på å vise både dybden og bredden i forhold til disse og for å vise hvordan menneskelige behov forutsetter basisen for vår forståelse av hva livskvalitet innebærer. (Matrise om menneskenes behov, **vedlegg 2**)

- Han sier videre at modellen utfyller hans begrep om integrert utvikling.(*integral development.*) Deres oppfattelse av utvikling er fokusert og basert i forhold til tilfredsstillelsen av fundamentale menneskelige behov.

Max-Neff og Hoppenheyer hevder at den beste utviklingsprosess vil være den som tillater de største forbedringer av menneskers livskvalitet.

En av antakelsene i forhold til menneskelig utvikling er at menneskelige behov ikke må ses på isolert, men heller ses på som et system hvor alle menneskelige behov har et innbyrdes forhold og samspill. Det er viktig å forstå at menneskelige behov i sitt integrerte system ikke har noen hierakisk organisasjon. Behovstilfredsstillelse, tvert imot, fungerer med samtidighet, supplerende og ved å gi og ta.

O`Sullivan sier at Max- Neff og Hoppenheyers modell passer godt i forhold til å jobbe med vanskelige temaer i vår tid. Et eksempel er når de undersøker kompleksiteten i begrepet fattigdom. Deres analyse utvider vår forståelse av begrepet. Tradisjonelt har begrepet fungert i forhold til mennesker som faller under et bestemt inntektsnivå. Max- Neff og Hoppenheyers foreslår at begrepet ikke forstås i entall, men heller at vi har å gjøre med fattigdommer – begrepet ses heller i flertall. Forstått på den måten at når ett av de menneskelige behov ikke er tilfredsstilt, har vi en grad av menneskelig fattigdom. Da mennesket har mange forskjellige behov, er det snakk om mange mulige fattigdommer. De hevder at hver fattigdom genererer sykdom: ”*each poverty generates patologies*”(.*ibid.* s. 241))

O`Sullivan foreslår at Max- Neff og Hoppenheyers matrise tjener som en øvelse i selv- eller kulturell diagnose. O`Sullivan foreslår å bruke skalaen som et refleksivt diagnostisk verktøy ”*reflective dianostic tool*” (*ibid.* s. 244)) for å vurdere vår egen kultur i møtet med kompleksiteten av menneskelige behov.

O`Sullivans teori kan oppsummeres som en kritikk av det bestående samfunn og de verdier det hviler på. Et hovedpoeng er å utvikle lærere og elevers bevissthet til å bli kritisk og visjonær.

Det visjonære handler om å utvikle en dypøkologisk visjon, som omfatter utvikling av planetær bevissthet, ny selvforståelse, lokaltilhørighet og mangfold. På toppen kommer fokus på våre naturlige behov.

Som jeg oppfatter O`Sullivans teori skal den ses på som et forsøk på å møte elever ut fra en pedagogikk som passer mer inn i vår tid. Den transformative pedagogikks fremste formål er å oppdra elever til å virke for et bærekraftig samfunn – og blir på den måten et konkret eksempel på å realisere Emanuel kants oppdragelsesprinsipp. Biproduktet blir - som jeg skal vise til i neste kapittel - at den samtidig motvirker muligheten for fremmedgjøring og gir mulighet for at elever skal kunne finne mening.

Transformativ lærings forhold til fremmedgjøring og mening.

Jeg har vist at det transformative perspektivet befinner seg innen den dypøkologiske tenkningen. Jeg har også i tidligere kapitler konkludert med at læring som har den dypøkologiske tankegangen som utgangspunkt, bærer i seg muligheten for å imøtegå

fremmedgjøring og skape mening. Den dypøkologiske eller spirituelle opplevelsen av at selvet og naturen er ett, beskriver Fridjof Capra som en *psykologisk relasjon* (Capra 1997.s.12) Det beskriver den forbindelsen som er mellom den økologiske persepsjon av verden og den tilsvarende måte å tenke og handle på. Har vi dypøkologisk oppmerksomhet eller oppfattelse av å være del i livets vev , da vil vi også være tilbøyelige til å ha omsorg for alt levende i naturen. I dette er det et etisk aspekt, som kan kalles for øko- etikk. Vi utvikler et naturlig ansvar for våre omgivelser. I følge Næss må dette til for å leve fullverdige menneskeliv, autentiske liv.

Det å utvikle ansvar for sine omgivelser er i seg selv meningsskapende:

I vår søken etter å finne mening gjør vi et forsøk på å forstå verden, det værende vi selv er og i kontakt med det andre værende (Heidegger 1997). Skjer dette ut fra et dyp- økologisk ståsted ligger det samtidig i dette en mulighet for *selvrealisering* (Næss i Jacobsen 2005) Vi er en del av noe større som vi må forholde oss til og ta ansvar for. Vi selv inngår som en liten del av denne helheten, som må realiseres om vi skal kunne realisere oss selv. Greier vi det vil det være mulighet for å finne mening (Heidegger 2007)

Mennesket er på denne måten forsonet med naturen og har mulighet for å leve ut sin eros (Markuse,1997) eller sin spiritualitet (Capra,1996, O`Sullivan,1999) Virkeliggjøringen av vår måte å være på – vår væren i verden, medvirker til at våre liv blir autentiske : Vi er (selvet er) forbundet med det ekte (Taylor i Nyeng, 2000). Autentiske og meningsfulle liv motvirker samtidig fremmedgjøring jfr. tidligere argumentasjon.

Det transformative læringsperspektivet konkretiseres i planetær bevissthet, integrert utvikling, kosmologi, lokal tilhørighet og mangfold. Med fokus på våre behov og utviklingen av vår bevissthet.

Transformativ læring og **planetær bevissthet** må ses på som et uttrykk for å utvide feltet for vår forståelse av oss selv – vi er forbundet med en vid ramme av relasjoner og forbindelser og med naturen. Vårt ansvar gjelder ikke bare for oss selv, men omfatter ansvar og solidaritet med andre kulturer og folkeslag. Med dyr og økosystemer. Både globalt og lokalt. Klarer vi det, vil våre liv bli meningsfulle og autentiske. Vi vil ikke føle oss fremmede, for vi er forbundet med verden rundt oss som vi har et medansvar for – vi har realisert oss selv i forhold til dette, vi er ikke fremmedgjorte.

Transformativ læring fremhever ”**integreert utvikling**” (*integral development*). Integreert utvikling skal få oss til å forstå et ting ”henger sammen”(Jacobsen 2005) Læring må forstås i en utvidet kontekst. Fritjof Capra kaller dette skifte fra en reduksjonistisk, cartesiansk mekanistisk forståelse til en forståelse som bygger på øko-etiske standarder , for et skifte fra fysikk til **livsvitenskap** (*Today, the paradigm shift in science, at its deepest level, implies a shift from physics to the life science. (Capra, 1997 s. 13)*) Kunnskap og læring må settes i en ny sammenheng, som har den dyp-økologiske visjonen for seg. Det kan derfor ikke lenger være snakk om en ”vill” og uhemmet utvikling eller vekst, men en utvikling som tar hensyn til miljøet og menneskenes gjensidige avhengighet av hverandre for å fungere. Et slikt læringssyn vil ut fra tidligere argumentasjon virke meningsskapende og motvirke fremmedgjøring.

Den **kosmologiske visjonen** står sterkt. Kosmologien skal hjelpe oss til å bli klar over på hvilken måte vi inngår som resultat av de produkter og prosesser som har virket i universets historie og utvikling .Den skal bidra til at vi får en *ny selvforståelse*. Vår forståelse av oss selv som en del av universets utvikling. Denne forståelsen er igjen en del av den dypøkologiske forståelsen: Vi må forstå oss selv som en del av helheten – av kosmos. Vår kosmologiske bevissthet er med på å skape livskvalitet og livsmening (O`Sullivan 1999). Vi er ikke fremmedgjorte, men vi forstår oss selv som en del av universet og dette er meningsfullt.

Det transformative perspektivet omfatter også **lokal tilhørighet og mangfold**. Vår nåværende kultur har etterlatt et tomrom og en følelse av hjelpeløshet og mangel på tilhørighet som har medført et tomrom som utelater å stille spørsmål om den dypere mening som kan fortelle oss noe om hvor vi hører hjemme. Vår livskvalitet er forringet, og vi har mistet livsmening (O`Sullivan, 2009)

Vi finner tilbake til meningen ikke kun ved en kosmologisk bevissthet, men i like høy grad ved å forholde oss til de nære ting og til steder. **Lokal læring** må til for å få til dette. Vi må bli oppmerksom overfor landskapet rundt oss, lære å ta vare på steder. Vi må lære å forholde oss til **bioregionen**, som handler om de felles bånd som binder menneskene til stedene og til hverandre, vår gjensidige avhengighet. Ved å lære dette vil vi styrke tilhørigheten og fellesskapet. Den lokale læringen kan hjelpe oss til å forstå hvordan vi hører hjemme i et fellesskap av livsformer som vi inngår i. Det kan gi oss muligheten for identifikasjon med ”livets vev”(Capra 1996)

Ut fra min argumentasjon gjennom oppgaven vurderer jeg det som overflødig å komme med ytterligere argumenter for hvordan læring med fokus på det lokale kan motvirke fremmedgjøring og skape mening.

Åpenhet over for **mangfold** som også er påpekt i det transformative perspektivet gir mulighet for innspill i forhold til vår egen selvforståelse. De – andre kulturer – har noe å fortelle oss. Naturfolk og urbefolkning besitter en visdom som vi kan lære noe av. De – andre kulturene – er ikke mindreverdige, men likeverdige og vi gjør best i å lytte til dem og lære. Vi er alle forbundet i en felles verden, et felles univers, sier den økofilosofiske visjonen og dette er med til å gi mening til våre liv.

Vi må lære å utvikle vår tilslørte **bevissthet**. Vår bevissthet har blitt fremmedgjort av makten som utøves. (Foucault i Nyeng, 2000) Vi må ut av paralysen, finne frem til våre kreative krefter og oss selv. Vi må skape en bevissthet for overlevelse, en kritisk bevissthet og en bevissthet for visjoner. Vår bevissthet må bli kreativ i forhold til den dypøkologiske visjonen. (Se vedlegg 1)

Forstår vi at vi er forbundet med verden rundt oss – med det ekte, med ”livets vev” vil det hjelpe oss ut av fremmedgjøringen, vi vil få muligheten for å leve autentiske liv som er meningsfulle.

Transformativ læring har fokus på våre behov (vedlegg2) O`Sullivans henvisning til Manfred – Max Neff og Martin Hoppenheyers modell for naturlige menneskelige behov, viser både dybden og bredden i hans visjon om at hvis den transformative visjonen skal fungere optimalt må hele dette spekteret av behov tas hensyn til når læring skal planlegges. Han mener også at modellen kan fungere som et diagnostisk verktøy (O`Sullivan 1999, s. 241) for hvordan kulturen fungerer i forhold til menneskenes behov.

Studerer vi modellen nærmere, ser vi et vidt spekter av behov og kvaliteter: En person som har kritisk bevissthet, prioriterer vennskap, forhold til naturen (her forstått som en økofilosofisk relasjon), som har selvrespekt, som føler omsorg og solidaritet med andre mennesker, som har toleranse, som er deltakende og aktiv i lokalmiljøet, som har utviklet dyktighet og ferdigheter i flere retninger, som er ansvarsfull, pliktoppfyllende, arbeidsom og sågar oppfinnsom og lidenskapelig opptatt av ting – for å nevne noen av de kvaliteter som modellen inneholder, må betraktes som et ytterst velfungerende menneske. I modellen er en av kategoriene som er fokusert på latskap eller dagdriverliv (*idleness*) Dette er også et

menneskelig behov som det må være plass til. Det er vel sånn forstått at det må inn pauser av latskap for å hente seg inn. De er en del av den komplekse helheten. Jeg kan ikke i denne oppgaven komme inn på alle sider av de behov som modellen viser til, men la det være opp til leseren å studere den nærmere.

Men jeg kan konkludere med at en person som har oppnådd behovsoppfyllelse i forhold til disse målene må sis å være ytterst velfungerende. Det er snakk om et menneske som besitter stor grad av *flow* (Czikszenmihaly i O`Sullivan, 1999), det som må til for å vokse inn i livet med vitalitet, livsmot og glede. Det er også et liv som i følge Aron Antonowsky er et sunt liv. (Antonowsky 1991) Det er snakk om en autentisk person, som har et meningsfylt liv fri for fremmedgjøring.

I forhold til Emanuell kants oppdragelsesprinsipp vil en person som er oppdratt med alle disse behova for øye være i stand til å realisere dette om hans forhold til naturen, hans anvarsfølelse og hans interaksjon med omgivelsene baserer seg på det økofilosofiske og transformative.

Til slutt i dette avsnittet vil jeg ta opp spørsmålene som jeg stilte i avsnittene ”bakgrunn for oppgaven” og i ”innledning” og besvare dem i tur og orden ut fra det transformative perspektivet.

Er det bra nok at en elev er passiv tilskuer til det meste som foregår?

At en elev er passiv tilskuer er i sitt fundament uforenelig med det transformative perspektivet. En passiv tilskuer er uengasjert og ikke deltakende, har oppnådd liten grad av oppnåelse av de naturlige menneskelige behov. Eleven har ikke blitt vekket i forhold til noe som kan engasjere, hans bevissthet slumrer, og muligheten for å utvikle den i passiv tilstand er minimal.

Hvorfor grep man ikke fatt i det ekte engasjementet som eleven utviste på leirskolen. Det viste jo at det fantes muligheter for å engasjere og motivere?

Det transformative perspektivet har fokus på lokal læring. Begrepet innebærer at steder og stedet skal minne oss om hvordan vi er resultat av og hører hjemme i et fellesskap av livsformer som vi inngår i. Bioregionen kan stimulere til oppmerksomhet og identifikasjon med livets vev på alle nivå. (O`Sullivan 1999, s. 202-203)

Dette sentrale fokuset sier meg, at det innen det transformative perspektivet i mye større grad gis rom for å bruke lokalmiljøet som læringsarena. Når en elev utviser et dyptfølt engasjement

for noe, så er det viktig å gripe tak i det der og da. Fuglefjellet som var elev X's arena for å finne begristring, som dette spørsmål referere til, er en del av lokalmiljøet. Det må i større grad tas i bruk. Samtidig er begeistring og engasjement noen av våre naturlige behov. (Se vedlegg 2). Å gripe tak i dem er en begynnelse til å komme ut av passiviteten, meningsløsheten og fremmedgjøringen.

Er det ikke slik at en del elever har bruk for andre arenaer for læring enn den skolen vanligvis kan tilby?

Det transformative perspektivet tar lokal læring og bioregionen inn som viktige læringsarenaer. Det vil her være mulig å finne sammenhenger og mening. De elever som ikke finner dette innen den vanlige skolen, vil ha mulighet for finne dette andre steder i lokalmiljøet. Eksempler på det kan være: livet på en gård og gårdsarbeid, skog, mark og fjell som læringsarena, å være noe for gamle folk som er ensomme, å delta aktivt i en lokalforening eller interesseorganisasjon, som for eksempel en naturvernorganisasjon som jobber med lokale saker, å være politisk engasjert, eller lærling i en lokal bedrift. Dette er bare noen eksempler på muligheter. Det som er viktig er å gripe tak i det som kan engasjere og motivere. Det er også viktig at plassering i andre arenaer enn skolen følges opp pedagogisk – det må ikke bli en sovepute.

Motsatt kan man også tenke seg at lokalsamfunnet i mye større grad trekkes inn i klasserommet eller at det forekommer en stadig vekselvirkning her.

Har ikke skolen en viktig oppgave i å tilrettelegge slik at elevene får et kritisk blikk på det samfunnet vi lever i og å gi dem kunnskaper og ferdigheter som gjør, at de føler at de har mulighet til å påvirke samfunnsutviklingen?

Den transformative pedagogikken er i seg selv en pedagogikk som tar inn over seg og forplikter seg overfor samfunnsutviklingen og som vil utdanne mennesker til kritisk bevissthet.

Utviklingen av den kritiske bevisstheten står sentralt og forutsetter bevisstgjøring. Bevisstheten om det samfunnet vi lever i, hvor det er på vei og bevisstgjøring om at det finns alternative måter å se verden på er sentral. Utviklingen av kritisk bevissthet er forutsetning for å kunne engasjere seg.

Er dette ikke en av de største utfordringene som skolen står overfor i dag?

I følge det transformative perspektivet så er det nettopp det. Vi lever i en verden på grensen av en økologisk katastrofe hvor forskjellene mellom rike og fattige land bare øker og øker. Dette må vi forstå og ta inn over oss, og dette er i følge O`Sullivan noe pedagogen forplikter seg på. Det er først læreren som må utvikle sin kritiske bevissthet, senere må han videreformidle den til elevene sine.

Kan et slikt engasjement for å påvirke samfunnsutviklingen være en medvirkende og viktig faktor til å engasjere elever og hjelpe dem til å finne vei ut av meningsløsheten, oppgittheten og fortvilelsen?

Viktig fokus innen den transformative læringen er oppfyllingen av våre naturlige behov og utvikle kritisk bevissthet.

En elev som har blitt møtt og fått realisert sine naturlige behov har opplevd virkeliggjøring av sin egen måte å være på. I følge Taylor er han da autentisk. Autensiteten er nemlig en forutsetning for selvrealisering (Taylor i Nyeng, 2000) Selvrealisering i et økofilosofisk perspektiv betyr realisering av det utvidede selv (Næss i Jacobsen 2005). Som jeg ser det er nettopp oppfyllelsen av våre naturlige behov forenelig med Næss`s forståelse av selvrealisering. Selvrealiseringen skjer i samspill med omgivelsene og det naturlige miljø.

Får eleven samtidig gjennom læring mulighet for å utvikle sin bevissthet slik at den blir kritisk, vil det gi bakgrunn for å møte problemer konstruktivt. Eleven som har kontakt med seg selv og som har lært å bruke seg selv vil kunne møte problemer på en reflektert og konstruktiv måte. Han vil da kunne bruke sitt engasjement til å påvirke samfunnsutviklingen.

Dette impliserer også muligheten for å realisere Emanuell Kants oppdragelsesprinsipp.

Har elever det godt når de ikke får til noe, når alt føles meningsløst?

Eleven som føler at alt er meningsløst er i følge tidligere argumentasjon også fremmedgjort. Han har ikke kontakt med seg selv, har ikke utviklet sin autensitet og har ikke oppnådd noen særlig grad av måloppfylldelse av naturlige behov. Hans bevissthet er heller ikke utviklet i kritisk og konstruktiv retning. I følge det transformative perspektivet vil han ha liten grad av livskvalitet. Han inngår ikke i noen sammenhenger som betyr noe for ham. Han er ikke forbundet med det ekte.

Finns det en annen form for vekst som vi som pedagoger og spesialpedagoger kan være med på å bidra til?

Det transformativt perspektivet tar et oppgjør med den globale markedstankegangen og vekstfilosofien som hører innunder dette. Det foreslås en annen form for vekst som handler om å utvikle seg selv i samspill med det naturlige miljø. Med en kosmologisk og planetær bevissthet, verdien av lokalmiljøet og bioregionen og omsorg for alt levende vil en læring med dette for øye kunne bidra til en type vekst, som i større grad handler om å realisere seg selv, sitt utvidede selv og inngå i meningsfulle sammenhenger og i større grad få mulighet til å leve meningsfulle og harmoniske liv.

Vil et skifte fra en skole som fortsatt i overveiende grad er preget av ett positivistisk/ mekanistisk menneskesyn hvor formålet er å tilpasse elever til å videreføre vårt markedsliberalistiske forbrukssamfunn til en skole som har et mer holistisk preget menneskesyn hvor målet er kritiske og engasjerte elever som oppjonerer og bruker sin fornuft, virke positivt inn på både pedagogikken og spesialpedagogikken og derigjennom på elevers forhold til skolen?

En pedagogikk som er med på å utvikle mennesker ut fra deres egne premisser og behov heller enn ut fra samfunnets(markedsliberalistiske) behov, som setter menneskets autentisitet i høysete, som formidler et verdigrunnlag, som i større grad handler om, at vi skal ta vare på hverandre og på vårt miljø både lokalt og globalt, har tatt menneskelivet på alvor. Eleven som har fått mulighet for å realisere seg selv og på den måte utvikle sin autentisitet, vet mer om hva han duger til, hva som er hans talent, hva han kan støtte moralsk og etisk og hva han må forkaste. Hans livskvalitet er satt i fokus. Sjansen for at han vil oppleve skolen som et fengsel, et sted uten mening er ikke stor, men mulighet heller som en hjelper til å realisere seg selv og leve det gode livet.

Kanskje det blir lettere å være pedagog/ spesialpedagog hvis vår fremste oppgave er å ta hver unike elev (menneskebarn) på alvor og la ham eller henne få utvikle seg selv i større grad på egne premisser enn på de kravene som vårt samfunn pr. i dag fordrer. Hvis vi i større grad kan bidra til menneskelig vekst frem for økonomisk vekst.

Det vil vel heller ikke butte så mye imot når denne pedagogikken kan forenes med Emanuell Kants oppdragelsesprinsipp.

Transformativ læring og spesialpedagogikk.

Jeg har i det forrige avsnitt redegjort for hvordan transformativ læring kan imøtegå fremmedgjøring og skape mening for elever og hvordan den samtidig kan imøtekomme Immanuel Kants oppdragelsesprinsipp.

I dette siste avsnittet skal jeg diskutere hvordan spesialpedagogikk kan forstås innen dette perspektivet.

I tidligere kapitler i oppgaven har jeg vist til at en spesialpedagogikk, som hviler på diskurser som i hovedsaken omfatter viktigheten av diagnose og inkludering i klassefellesskapet, lett kan medføre, at elever føler fremmedgjorthet og meningsløshet. Dette fordi det inkluderende fellesskapet i stor grad hviler på et mekanistisk ”nytteprinsipp,” hvor kompensatorisk ”mer av det samme” undervisning fortsatt står i høysete. Det inkluderende fellesskapet kan omvendt også i seg selv virke ekskluderende. Peder Haug (2009) har konkludert med at skolen som den fungerer i dag ikke passer for 25 – 30 % av elevene. Det vil si at skolen som den fungerer i dag i seg selv er ekskluderende overfor et stort antall elever. Og dette handler også om elever som ikke ”feiler noe”, ikke har diagnose, men som bare ikke passer inn, fordi skolen fungerer helt forskjellig fra hvordan de selv fungerer.

Spesialpedagogikkens kjerneverdier som det ser ut i dag handler om, at den som avviker, som er marginalisert eller til og med ekskludert skal forsøkes inkludert i fellesskapet. Problemet oppstår når dette fellesskapet i seg selv virker ekskluderende.

Det er nettopp her det transformative perspektivet blir aktuelt. Det transformative perspektivet foreslår kjerneverdier, som gjør at inkluderingsbegrepet får en helt annen betydning. Det transformative perspektivet destabiliserer verdiene i fellesskapet ved å fremheve et fellesskap, som bygger på et dypøkologisk perspektiv. Dette manifesterer seg blant annet i viktigheten av utvikling av kritisk bevissthet, lokal tilhørighet og lokal læring og aksept av mangfold. Det vil si, at vi må våkne opp av døsen og forstå hvilket samfunn vi lever i og hvilke verdier det formidler. Vi må utvikle vår bevissthet til en kritisk bevissthet som igjen utvikler nye og kreative visjoner for et bærekraftig samfunn med aksept for livets mangfold. De andre kan lære oss noe, for vi er alle - det vil si alt levende av dyr, mennesker og vegetasjon - beboere på den samme planeten (= planetær bevissthet) og vi tilhører alle kosmos (kosmologisk bevissthet), og alle har like rett til å overleve (prinsippet om bærekraft). Og vi skal overleve i samspill med dette mangfoldet ved samtidig å få oppfylt våre

naturlige behov. **Inkludering på det transformative perspektivs premisser handler derfor ikke om å konformere, men heller om aksept av mangfold og variasjon og at delaktighet i dette kan være fruktbar og nyttig.** I dette ser jeg at det kan skapes et enormt kreativt moment, som har sin rot i ærefrykten og respekten for det større biotiske fellesskapet. Vi er alle forskjellige og det er viktig å ta vare på. Et slik moment kan gi rom for det spirituelle og det sanselige, som er en viktig del av den dypøkologiske og dermed også den transformative tankegangen.(Capra,1996, O`Sullivan, 1999)

NOU`s rapport 2009;18 peker på at det er en utfordring å få det inkluderende fellesskapet til å fungere for den enkelte. Det knyttes mange utfordringer og dilemmaer til inkluderingsbegrepet når det skal praktiseres. Da blir idealet satt under press. Realiseringen handler om det handlingsrommet som eksisterer lokalt.

En spesialpedagogikk som har transformert seg vil kunne utvide dette lokale handlingsrommet. Vi tilhører et lokalmiljø som har mye å lære oss. Dette må vi ta del i, og dette er av overordnet betydning for oppfyllelsen av våre naturlige behov. Vår utvikling og dermed oppfyllelsen av våre naturlige behov, må skje i samspill med det lokale og vi må forstå viktigheten av det lokale. Vi er alle forskjellige, en del av det store mangfold. Dette vil kunne medføre at begreper som normalitet og avvik kan utydeliggjøres eller sågar visket bort.

En spesialpedagogikk som ser inkludering som aksept av mangfoldet, opplæring som noe som må ta utgangspunkt i forhold til våre naturlige behov, og viktigheten av deltakelse og læring i det lokale vil også virke mindre ekskluderende. Det er ingen som er mer innenfor – tilhører en kjerne – enn noen annen. Vi er alle forskjellige og dette er viktig. Vi tilhører alle et lokalmiljø og vi er alle beboere på en planet, som har sin utviklingshistorie forankret i kosmos. Det viktige er også at vi får lov til å utvikle oss i tråd med den vi innerst inne er. Vi må derfor også ideelt sett rette fokus imot det åndelige eller det spirituelle. Utvikling av kosmologisk og planetær bevissthet skal gi mulighet til en ny selvforståelse. Denne nye selvforståelse skal danne utgangspunkt for våre handlinger og vi handler i tråd med prinsippet om integrert utvikling.(Jacobsen 2005)

Oppfyllelsen av våre naturlige behov forutsetter en større grad av subjektivistisk tilnærming. Spesialpedagogikken må i større grad ta utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger, interesser og behov. Noe som for eksempel Skrtic (Skrtic 1995) og Haug (2009)og mange teoretikere med dem understøtter. En subjektivistisk tilnærming bærer i seg muligheten for å unngå at

spesielle behov oppstår. For hvis alle får muligheten til å utvikle seg i tråd med den de er og hvis dette skjer i samspill med omgivelsene, hvor går da grensen for når noe blir spesielt?

Et viktig standpunkt for meg, som også Egil Støfring(2000) understøtter er, at spesialpedagogisk kunnskapsutvikling skal hjelpe oss til bedre å forstå hvilke faktorer som spiller inn når ”spesielle behov” oppstår, og hva som kan bidra til frigjøring og adgang til et felles samfunn.

En spesialpedagogikk som har transformert seg vil alltid søke oppfyllelse av alle menneskers naturlige behov, den vil også ha i seg muligheten for å imøtegå at spesielle behov oppstår, og gjennom utvikling av autentisitet og kritisk bevissthet og vektlegging av det lokale, bidra til frigjøring og adgang til et felles samfunn.

Spesialpedagogikken vil på den måten i langt større grad være med på å fremme livskraftige og sunne mennesker(Antonowsky; 1991), som får muligheten til å leve autentiske,(Taylor i Nyeng 2000) meningsfulle (Heidegger 2007)og ansvarsbevisste liv fri for fremmedgjøring og med mulighet for å realisere Emanuell Kants oppdragelsesprinsipp.

Konklusjon

Jeg har forsøkt å dekonstruere diskurser i skolen og de verdier de bygger på ved å stille spørsmål og peke på selvmotsigelser.

Jeg har pekt på mulige nye veier – rekonstruksjon – ved å skifte ståsted i forhold til forståelsen av den verden vi lever i. – skifte paradigme.

Det er ytterst viktig å forstå makten og på hvilken måte den utøves hvis man skal komme noen vei. Det man kan spørre seg selv om er da om en spesialpedagogikk som bygger på et nytt kunnskapssyn ikke i like høy grad utøver makt innen for sine diskurser som det kunnskapssynet som argumenteres for å erstatte?

Jo, skal vi ta Michael Foucault på alvor så henger makt og kunnskap sammen. Det som blir viktig er å forstå dette forholdet og ta det innover seg. Som jeg ser det, så vil den maktutøvelsen som finner sted innen et paradigme, som setter menneskelig vekst og klodens helse i fokus, være av en helt annen karakter, enn den maktutøvelse som finner sted innenfor et paradigme som har økonomisk vekst og den globale markedstanken som mål. Den første

(maktutøvelse) handler mer om å finne inn til det unikt menneskelige, aksept av og verdsetting av forskjellighet og dettes samspill med det naturlige miljø, og diskusjonen må gå i retning av i hvilken grad det overhode er snakk om maktutøvelse.

Det må i denne forbindelsen rettes et fokus på pedagogen/ spesialpedagogens rolle. Med sin mulighet for å utøve makt, må han/hun være ytterst oppmerksom på dette og forstå sin rolle. Han må være en god lytter, være ydmyk, men også samtidig være en støttespiller i elevens forsøk på å finne en vei.

Spesialpedagogens rolle er ikke spesielt fokusert i denne oppgave men kan være tema til andre masteroppgaver.

Vi må bevare en kritisk pragmatisk holdning som sier, at vi hele tiden må reflektere våre valg i forhold til vårt verdisyn. Vi må bevare dialogen mellom ulike standpunkt, bevare den kritiske diskurs (Støfring, 2000) Dette er utgangspunktet for ikke å stagnere eller bli trangsynt.

Men utgangspunktet må være en spesialpedagogikk som har skiftet tyngdepunkt. Vi må sette eleven inn i andre sammenhenger, skifte verdisyn

Diagnosen er kommet for å bli, tror jeg, men det er måten vi forholder oss til den på som er viktig. Og her må det til en forandring. Diagnosen kan ikke stå alene, men må settes inn i et holistisk, økofilosofisk perspektiv. Da vil opplæringen av elever ikke være reduksjonistisk og kompensatorisk, men heller utvide feltet for hva en kan jobbe med, for på den måten å ha større sjanse til å lykkes i forhold til de elever for hvem skoledagen føles fremmedgjørende og meningsløs.

Det transformative perspektivet åpner nye veier ikke bare for spesialpedagogikken men i like høy grad for pedagogikken. Den vil i større grad kunne romme alle elever. En pedagogikk som til enhver tid setter alle elevens behov i fokus, har i seg muligheten for å eliminere behovet for spesialundervisning. Og dette må vel være et mål. For som Skrtic (1995) sier, så er spesialundervisningen den vanlige undervisnings mørke side. Men klarer vi å nå dette målet, så må vi jo spørre oss selv om, hva som da blir spesialpedagogikkens funksjon? Til dette har jeg følgende bud: Spesialpedagogikken må fungere som vaktpost for å utelukke ekskluderende og undertrykkende krefter som kan medføre fremmedgjøring og meningsløshet.

Jeg vil avslutte min oppgave med et sitat som jeg har hentet fra en masteroppgave i filosofi.

Det er så bra så jeg syns det er en verdig avslutning på oppgaven min:

” Fordi mennesket er natur, har vi også i oss løvetannens springkraft; i en situasjon hvor mennesket står ved den ytterste grense for hva det kan tåle av katastrofe eller tragedie, så har det en tendens til å venne seg om å tenke ting som ”dette skal jeg klare” ”jeg kommer meg gjennom dette” livet er mening.” Det er noe ukuelig ved det levende og naturen, som også finnes i oss. Meningen tvinger seg frem til slutt, så lenge man opprettholder kontakten med naturen. I naturen kan man finne noe av menneskets mening med livet. Heldigvis så har vi, så lenge vi tar vare på den, alltid nye muligheter for å høste av naturens uuttømmelige lager av mening. (Kjersti Løkholm Bergli: Mennesket og naturen – veien tilbake til mening.s. 76)

Litteratur

Antonowsky, Aron (1991), "*Helsens mysterium*", Bokforlaget natur og kultur.

Birkeland, Åsmund (2006), "*Arbeid – kapital – fremmedgjøring. Sentrale tekster av Karl Marx, utvalgt og introdusert av Åsmund Birkeland*" a/s Falkenberg forlag, Oslo

Capra, Fridjof (1996), "*Web of life*" Flamingo, London

Derrida, Jacques (1981) "*Positions*" Athlone

Engelstad, Fredrich (red) (1999) "*Om makt. Teori og kritikk*" Ad Notam Gyldendal

Følgende kapitler:

Mekjan, Sindre "*Kunnskap, makt, etikk og politikk i Jacques Derridas dekonstruksjon*"

Haug, Peder (1999), "*Spesialundervisning I grunnskulen. Grunnlag, utvikling og innhald*" Abstrakt forlag

Heidegger, Martin (2007) "*Væren og tid*" Oslo: Pax

Jacobsen, Trond Gansmo (2005), "*Økofilosofi*" Akademisk forlag

Jadine, Gail Mc.Nicole (2005): "*Foucoult and education*" New York: Peter Lang

Krokmark, Thomas (2006) *"Den tidløse pedagogikk . Faktabokforlaget Vikemogstad og Bjørke AS*

Følgende kapittel:

Immanuel Kant *"Om Pedagogikk(1803)"*

Markuse, Herbert (1997), *" Eros og sivilisasjonen, en analyse av Freuds psykoanalytiske teorier"* Gyldendals Uglebøker

Markuse, Charmichael, Laing, mf (1969), *"Frigjørelsens dialektikk"*

Meyer, Siri (2000) *"Avmakt. Skjebne. Frigjøring eller maktbase"* Gyldendal Norsk Forlag

Følgende kapittel: Brundstad, Paul Otto *"Kjedsomhet som sosial og kulturell maktfaktor"*

Nyeng, Frode (2000), *"Det autentiske menneske"* Vigemogstad og Bjørke

Sandmo, Erling *"Foucoult som makteoretiker"*

Scott, Gabriel (2001) *"Alkejegeren, en svanesang"*

O'Sullivan, Edmund (1999), *"Transformative learning, Educational vision of the 21.th century"* Zet books, New York

Shore, Brad (1996) *"Culture in mind. Cognition, Culture and the problem of meaning"*
Oxford University Press

Spinoza, Baruch De (1996) *"Etikk"* Munksgaard- Rosinante

Skrtic, Thomas M (1995) *"Disability and democracy – reconstructing (special) education for postmodernity"* 2 kapitler: Skrtic Thomas: *"Power knowledge and pragmatism. A postmodern view of the professions"* og Heshusius Lous: *"Holism and special education: There are no Substitutes for Real Life Purposes and Prosesses"* Teachers college, Columbia university.

Aasen, Peder og Haugaløkken, Ole Kristian (1994) *"Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet"* Ad Notam Gyldendal

Artikler:

Dalen Monica(2004) *"Den inkluderende skolens dilemmaer – en kommentar til Peder Haugs innlegg"* Spesialpedagogikk 05/2004

Haug, Peder(2009) *"Skulen er konstruert slik at mellom ein firedel og ein tredel av elevene ikkje passer inn der."* Dagbladet 23. juni 2009-10-11

Skaalvik, E.M(2004) *"Prestasjonsorientering hindrer inkludering"* Spesialpedagogikk 05/2004

Støfring, Egil(2000) *"Forutsetninger for utvikling av spesialpedagogisk arbeid"* arbeidsnotat Nr. 114/2000

Vislie, Lise (2004) *"Rammer og rom for inkluderende opplæring"* Spesialpedagogikk nr. 05/2004

Rapporter og stortingsmeldinger

NOU 1988;28 "*Med viten og vilje*" Innstilling fra Universitets- og høyskoleutvalget oppnevnt ved kongelige resolusjon av 22.juli 1987

NOU 2009 "*Rett til læring*" utredning fra utvalget oppnevnt ved kongelige resolusjon 29. juni 2007: avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009. Forfatter: Jorid Midtlyng

Stortingsmelding nr. 23; 1997 -1998 "*Om opplæring av barn og unge og voksne med særskilte behov.*"

Stortingsmelding nr. 30; 2003 - 2004 "*Kultur for læring*"

Annen litteratur:

Bergli, Kjersti Løkholm(2009): "*Mennesket og naturen – veien tilbake til meningen*"
Masteroppgave i filosofi. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetsforlaget i Tromsø.

Galåen, Andreas (2008): "*Frafall i den videregående skolen: Det 11.skoleår- et hinder i søken etter mening?*" Masteroppgave i pedagogikk. Universitetet i Tromsø.

Nettbasserte læremidler:

[www. Wikipedia.no](http://www.Wikipedia.no)

www.Norgeslexi.com

